La docencia de la Sociología en carreras en las que esta materia es un mero complemento, a veces ni siquiera valorado como importante, plantea especiales dificultades. Esta obra ayudará a quienes se enfrentan a tal desafío sin otros apoyos que su buena voluntad. Ya ha sido útil, en los últimos años, a otros profesores de Sociología al construir sus proyectos docentes atendiendo tanto a sus realidades concretas sin descuidar las tendencias globales pedagógicas y tecnológicas.

Artemio Baigorri enseña Sociología General, en la Universidad de Extremadura. Ha impartido ésta y otras materias sociológicas a estudiantes de Economía, Administración de Empresas, Relaciones Laborales, Ciencias Ambientales, Investigación y Técnicas de Mercado, Magisterio o Ciencias del Deporte.

Ha publicado, como autor o coautor, numerosos libros y capítulos de libros, así como artículos científicos. Por citar algunos: *Extremadura Saqueada* (1978), *El modelo extremeño* (1980), *El campo riojano* (1984), *Agricultura periurbana* (1985), *Extremadura. La Guía* (1992), *El hombre perplejo* (1994), *El paro agrario* (1995), *Sociología de la Empresa* (1996), *Ocio y deporte en España* (1997), *Sociología y Medio Ambiente* (1998), *Agroecología y Desarrollo* (2000), *Hacia la urbe global* (2001), *La protección social agraria* (2003), *Botellón. Un conflicto postmoderno* (2004), *Análisis del Debate Educativo en la Educación Secundaria* (2005), *Análisis del Debate Educativo en la Educación Primaria* (2006), *Desarrollo Local* (2007) y *Arquitectura popular* (2007).



Enseñando Sociología a profanos
Artemio Baigorri



Artemio Baigorri

Enseñando SOCIOLOGÍA a profanos



ENSEÑANDO SOCIOLOGÍA A PROFANOS

ENSEÑANDO SOCIOLOGÍA A PROFANOS

(Un proyecto docente)

Artemio Baigorri

2007



Edita: Lulu Press
www.lulu.com
ISBN: 978-1-84753-079-0

La docencia de la Sociología en carreras en las que esta materia es un mero complemento, a veces ni siquiera valorado como importante, plantea especiales dificultades. Esta obra ayudará a quienes se enfrentan a tal desafío sin otros apoyos que su buena voluntad. Ya ha sido útil, en los últimos años, a otros profesores de Sociología al construir sus proyectos docentes atendiendo tanto a sus realidades concretas sin descuidar las tendencias globales pedagógicas y tecnológicas.

Artemio Baigorri enseña Sociología General, en la Universidad de Extremadura. Ha impartido ésta y otras materias sociológicas a estudiantes de Economía, Administración de Empresas, Relaciones Laborales, Ciencias Ambientales, Investigación y Técnicas de Mercado, Magisterio o Ciencias del Deporte.

Ha publicado, como autor o coautor, numerosos libros y capítulos de libros, así como artículos científicos. Por citar algunos: *Extremadura Saqueada* (1978), *El modelo extremeño* (1980), *El campo riojano* (1984), *Agricultura periurbana* (1985), *Extremadura. La Guía* (1992), *El hombre perplejo* (1994), *El paro agrario* (1995), *Sociología de la Empresa* (1996), *Ocio y deporte en España* (1997), *Sociología y Medio Ambiente* (1998), *Agroecología y Desarrollo* (2000), *Hacia la urbe global* (2001), *La protección social agraria* (2003), *Botellón. Un conflicto postmoderno* (2004), *Análisis del Debate Educativo en la Educación Secundaria* (2005), *Análisis del Debate Educativo en la Educación Primaria* (2006), *Desarrollo Local* (2007) y *Arquitectura popular* (2007).



Enseñando Sociología a profanos Artemio Baigorri



Artemio Baigorri

Enseñando SOCIOLOGÍA a profanos



Indice

Presentación

Este libro tiene su origen en lo que en la legislación española sobre acceso a los cuerpos docentes universitarios, como profesores titulares (funcionarios) se denomina Proyecto Docente.

Teóricamente, a través de este documento los tribunales que juzgan a los aspirantes a un puesto como profesor funcionario debían evaluar la preparación del candidato para ejercer la docencia, sus habilidades para la investigación, su conocimiento tanto de las técnicas docentes como de la propia materia a impartir... Pero, paradójicamente, la legislación no ha determinado nunca ni los criterios ni la forma que debía tener el Proyecto Docente, ni siquiera se ha venido estableciendo un cierto derecho consuetudinario al respecto. Por lo que en las distintas Areas de Conocimiento se han venido forjando tradiciones distintas al respecto.

La primera consecuencia de dicha indefinición ha sido el amplio margen de discrecionalidad -de arbitrariedad más bien- con que los tribunales han actuado, y en realidad siguen actuando[1]. Con lo que el Proyecto Docente en modo alguno ha cumplido la función que la legislación le atribuía, sino que se convirtió en un mero paripé (*"acto hipócrita"*, para quien piense que no es una palabra aceptada por la RAE), por cuanto los elementos que los Tribunales han venido utilizando para evaluar han sido (y me temo que lo sigan siendo) muy otros: pertenencia a redes de poder académico, publicaciones en revistas afines a los miembros del tribunal, procedencia de universidades *amigas*, mera amistad, parentesco... Esos asuntos por lo demás humanos, demasiado humanos.

De forma que los candidatos se limitaban, en la mayoría de los casos,

1.- No vamos a detenernos en la legislación española. Baste señalar que, a lo largo de las últimas décadas del siglo XX, el sistema de acceso se ha basado en la constitución de tribunales para cada plaza que ofertaba una Universidad. El tribunal se formaba por dos miembros que señalaba el Departamento al que se adscribía la plaza, y tres nombrados por el Ministerio por sorteo. La nueva Ley de Ordenación Universitaria (LOU) de 2002 instaura los tribunales de habilitación nacional. Los tribunales pasan a estar formados por siete, todos por sorteo, pero ahora seleccionados en función de los sexenios de investigación acumulados, lo que limita la selección a los miembros de las principales redes académicas de poder, y de las grandes universidades.

a copiar y/o Proyectos Docentes ajenos, a menudo suministrados por el propio Presidente del Tribunal. Proyectos que nadie del Tribunal se leía salvo para comprobar si sus libros o artículos estaban citados. O, lo que desgraciadamente ha ocurrido demasiado a menudo, para buscarle pegas a un candidato *incómodo*, o al que simplemente se pretende perjudicar.

Pero el caso es que yo me creí la letra de la Ley, supongo que porque no contaba con ningún apoyo entre los grupos de poder de la Universidad Española, y no me quedaba otra que ir, sencillamente, bien preparado a mi oposición. Lo cual por supuesto no me libró de que algunos miembros del tribunal intentasen leerlo sólo para encontrar por dónde atacarme, pero me permitió mantener el tipo porque me sabía sobrada y legítimamente capacitado para ocupar mi plaza. Porque esa es la clave cuando estás solo: si dudas, se te comen.

En cuanto superé aquella desagradable prueba, y dado que consideraba haber preparado un buen Proyecto Docente, pensé inmediatamente en difundirlo en la red, para que sirviese a otros que se encontrasen en parecida situación, o simplemente para que mi esfuerzo de reflexión sobre la enseñanza de la Sociología pudiese ser de utilidad a otros colegas enseñantes.

Pero el curso de las cosas siempre se enreda, y más en la Red. Otras tareas y proyectos han ido retrasando el asunto, hasta casi olvidarlo. Pero finalmente he encontrado algunos ratos para desbrozar el documento de aquellos aspectos más particularistas, o referidos a aspectos de mi propia peripecia profesional/docente; quitar las referencias a otras materias impartidas distintas de la Sociología General; etc. Aunque he optado por mantener algunos aspectos *locales* cuya metodología de exposición y/o planteamiento pueden ser de utilidad especialmente a quienes se encuentren en la tesitura de preparar el Proyecto Docente.

Sólo espero que sea de utilidad a otros académicos y sociólogos.

Badajoz, abril 2003

Introducción

El Proyecto Docente que se presenta tiene como finalidad satisfacer uno de los requisitos establecidos para ocupar la plaza de Profesor Titular de Universidad del Area de Conocimiento de Sociología de la Universidad de Extremadura, concurso 67/2132 convocado por Resolución de 7 de abril de 2000 (BOE 108/2000 de 5 de mayo). El proyecto se adapta a lo establecido por la normativa vigente, Ley Orgánica de Reforma Universitaria 11/1983 de 25 de agosto (art. 37), Real Decreto 1988/1984 de 26 de septiembre en el que se regulan los concursos para la provisión de plazas de los Cuerpos Docentes Universitarios, y Real Decreto 1427/1986 que modifica parcialmente el anterior.

En la medida en que la legislación no determina ni los criterios ni la forma que ha de tener el Proyecto Docente, se ha venido estableciendo un cierto derecho consuetudinario al respecto, sobre el principio de que la normativa sí ha previsto que el primer ejercicio (el proyecto) tendrá un valor entre el doble y el triple que el segundo, y que dentro del mismo se evaluarán como mérito prioritario las actividades de investigación de los candidatos. Aunque dicha consideración resulta casi evidente que se refiere a las investigaciones previas de los candidatos y candidatas, sin embargo ello no se explicita, por lo que en las distintas Areas de Conocimiento se han venido forjando tradiciones distintas al respecto; así, en el Area de Sociología ese derecho consuetudinario ha venido estableciendo la norma de plantear una proyección hacia el futuro de la experiencia investigadora, de forma que en cierto modo deberíamos hablar de facto más bien de un Proyecto Docente e Investigador.

Hay una lógica en ello, por cuanto la función de la Universidad no es única y exclusivamente la de transmitir conocimientos, sino también la de generarlos. Como señala un reciente informe de evaluación sobre el estado de la Universidad española, *"es aconsejable contemplar la Universidad como una institución cuyas actividades se destinan, en gran parte, directamente al enriquecimiento intelectual, moral y material de la sociedad (ya sea ésta local, nacional o global) a través de la formación de sus ciudadanos y de la realización de tareas de investigación y de aplicación de sus resultados"* (CRUE, 2000:3). En la medida en que se otorga institucionalmente a los doctorandos la capacidad investigadora, y a los doctores la capacidad de dirigir dichas

investigaciones, los profesores titulares de Universidad, dada su condición de doctores, constituyen un elemento esencial en la producción científica de la institución.

Por otra parte, la propia indefinición sobre las características del Proyecto Docente se constituye en cierto modo en una ventaja, por cuanto nos permite satisfacer algunas necesidades que docentes e investigadores sentimos intensamente. En primer lugar, la de tomar ésta como *"una ocasión para reflexionar sobre nuestro trabajo como docente, para así poder proyectar un futuro desarrollo profesional"* (Marcelo, 1996). En segundo lugar, hacer lo propio con nuestra tarea como investigadores, en cuya dinámica, especialmente si es intensa y multipolar, apenas tenemos ocasión de detenernos a reflexionar sobre su dirección en un sentido casi hegeliano (en suma, reflexionar, sobre *el sentido de la vida* como científicos). Y en tercer lugar, *last but not least*, la citada indefinición nos permite innovar, siquiera sea para hacer menos aburrida su tarea al tribunal que ha de juzgar el esfuerzo realizado.

Ahora bien, este candidato parte de la convicción de que, más allá o más acá de la pasión por desentrañar algunas claves del confuso mundo en que vivimos (función investigadora), la plaza a la que se concursa no pertenece al organigrama de un centro de investigación, sino al de una Universidad, esto es, un centro productivo de servicio público que tiene una clientela específica, los estudiantes, cuyas demandas y necesidades formativas debe satisfacer (función docente). No debemos olvidar nunca que se nos paga por enseñar, por más que la investigación permita no sólo mejorar nuestros magros emolumentos, sino también nuestra autoestima.

Demasiados informes expresan recientemente las dificultades y las carencias que, en lo que a la investigación se refiere, sufre la Universidad española, pero apenas se hace hincapié en los problemas que detectan los usuarios de ese servicio: los alumnos, y que se pueden resumir en una mala calidad docente, lo que significa una desatención explícita de sus necesidades. Pensemos, a estos efectos, en el hecho de que, en los propios intentos que se vienen desarrollando de evaluar la calidad de las Universidades, vemos surgir casi a diario nuevos indicadores supuestamente objetivos de calidad basados en la producción científica, pero escasean los que responden (al contrario de lo que dictan las leyes de la investigación de mercados y el marketing) a la valoración subjetiva de los propios clientes.

Es decir, de los problemas de calidad detectados por los propios usuarios, los alumnos, apenas tenemos referencias. No sabemos nada de

sus experiencias y expectativas, más allá de los conocimientos genéricos que los estudios de juventud nos puedan mostrar sobre unas determinadas cohortes de edad. Paradójicamente, una institución, como la Universidad, que presume de sus exigencias en la verificación de los procesos de adquisición de certidumbres sobre los hechos de la naturaleza, la humanidad y la sociedad, basa los conocimientos sobre sus propios clientes en las fuentes más denostadas por la Ciencia: el sentido común, la intuición, la tradición, y la autoridad. Así, la reflexión pública que, basada en doctos informes, se ha hecho en los últimos meses sobre la Universidad española, apenas ha tenido en cuenta a los alumnos, como sujetos consumidores cuya opinión pudiera ser de interés.

Sin embargo, no es esa la única forma de hacer las cosas. Un proceso similar se ha vivido en los últimos años en otros países europeos, pero con una metodología sensiblemente distinta. Así, cuando se ha hecho en el Reino Unido, el informe final presentado por el Comité Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (Dearing, 1997) ha incluido una encuesta representativa a los estudiantes universitarios de todo el país, con el fin de conocer sus experiencias y expectativas (Callender, 1997). Hubiese sido interesante, en España, contrastar las conclusiones del debatido informe encargado por el Consejo de Rectores con las que hubiesen podido extraerse de una encuesta representativa no sólo a estudiantes, sino también a ex-alumnos[2] de las Universidades.

En suma, y aún consciente de que con ello quizás no se ubique en las corrientes hoy dominantes en la Universidad española, el candidato quiere reivindicar en este punto el papel de los Profesores Titulares de Universidad no sólo como investigadores, sino también como docentes; partiendo de la convicción, muy expresada en uno de los pocos textos realmente interesantes existentes sobre la enseñanza de la Sociología, que la supuesta oposición entre investigación y docencia es algo irreal (Goldsmid, Wilson, 1980:31). Ciertamente que la vocación y, sobre todo, la capacidad docente, es una virtud -o un arte- de la que no todos disponemos en el grado deseable, pero por muy agotadora, y poco gratificante, que a veces sea esta función, es la que nos corresponde.

Antes de pasar a discutir los fundamentos del diseño curricular, y de

2.- Es decir, el análisis de las experiencias y expectativas de los estudiantes debería incluir a quienes, no siempre a causa de sus deficiencias intrínsecas, sino también de la deficiente calidad de la organización y la enseñanza universitaria, han fracasado en sus estudios.

describir las partes de este Proyecto Docente, quisiera hacer algunas consideraciones sobre otra cuestión que, como la de los intereses de los alumnos, rara vez se tiene en cuenta en la Universidad española, en la que el *centralismo científico*[3] sigue siendo una de sus menos comentadas y sin embargo más pesadas losas.

El citado informe sobre la enseñanza superior en el Reino Unido señala explícitamente que *"la educación superior es en la actualidad uno de los activos más poderosos en las economías regionales, como fuente de ingresos y de empleo, contribuyendo a la vida cultural y fundamentando el desarrollo económico local y regional (...). Todos los informes regionales reconocen la importancia de la contribución de la educación superior, en un sentido amplio, al desarrollo local"* (Dearing, 1997)

Por su parte, el más reciente informe sobre la Universidad española recoge ese espíritu, al considerar que *"las universidades son, sin duda, piezas esenciales en la generación y en el mantenimiento de las (capacidades de de la región) ya que pueden jugar un papel clave tanto en la aportación de nuevas ideas a través de su contribución a la investigación, como en la creación de "competencias", por medio de los procesos de formación que les son propios"* (CRUE, 2000:135).

Ello entiende el candidato que debe orientar a los miembros de la comunidad universitaria en dos direcciones: en primer lugar, en la contribución, aquí en mayor medida con la investigación que con la docencia, a los procesos endógenos de desarrollo; y, en segundo lugar, en la consciencia, en este caso fundamentalmente en lo que hace a la docencia, de que los estudiantes deben adquirir no sólo una dimensión global sobre la realidad social (en el caso de la Sociología), sino también la capacidad para interpretar su realidad local/regional, en suma el espacio en el que previsiblemente se desenvolverán sus vidas en la mayor parte de los casos. Adquiriendo de esa forma la perspectiva de su pertenencia a un espacio local que se inserta en un mundo crecientemente globalizado.

Por tanto, se defiende la necesidad de plena adaptación, tanto de la

3.- Podríamos definir el *centralismo científico*, como concepto operativo, como la tendencia de las comunidades científicas a estructurarse en redes fuertemente condicionadas desde los centros de poder académico y científico de un país. En nuestro campo de conocimiento creo que, a partir de los trabajos de Edward Shils sobre la ecología de las *comunidades* sociológicas, sabemos mucho (Shils, 1971).

docencia como de la investigación, simultáneamente al paisaje global y al ecosistema local. De hecho, una de las consecuencias del proceso de descentralización iniciado hace un cuarto de siglo en España ha sido, sin lugar a dudas, la revalorización de la investigación que antes se tachaba superficialmente de *localista* (no discutiremos aquí si hemos llegado a otro extremo, alimentado por los crecientes particularismos).

Ello ha contribuido sin duda a la aparición de un sistema de relaciones científicas, y también académicas en sentido estricto, que supera las estructuras jerárquicas propias de la sociedad industrial para instituirse en términos reticulares, un proceso facilitado sin lugar a dudas por el fuerte desarrollo de los sistemas de comunicación y transporte. Es decir, en nuestro país ya no basta (o no es necesario, según quiera expresarse) *mirar a Madrid* para formar parte de la comunidad científica, sino que los centros generadores de conocimiento se han multiplicado, de forma que, como apuntase tempranamente Abraham Moles, *"la regresión de la civilización no está en función de la lejanía con respecto a una capital, o con una gran ciudad, sino en función de la distancia a una 'malla' de la red de comunicaciones que viene constituyendo una 'sociedad mallada'"* (Moles, Rohmer, 1990:240). Pues, por otra parte, las nuevas tecnologías de la comunicación posibilitan la interacción directa no sólo con los *viejos* centros jerárquicos del estado-nación, sino también con otros muchos núcleos de conocimiento de la urbe global. Quizás por ello, y como corolario de este proceso, cada núcleo universitario pretende constituirse en sí mismo en uno de esos nuevos núcleos de la red del conocimiento.

Quiere decirse con todo lo anterior que las características del centro (una Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, fuertemente orientada hacia la gestión empresarial, pero que a la vez se constituye en el principal centro de *ciencias sociales* de la Universidad), la Universidad (una Universidad con apenas tres décadas de vida, dividida en cuatro campus y en un proceso de fuerte crecimiento en los últimos años), la región (Extremadura, una de las regiones menos desarrolladas de Europa), incluso el entorno transfronterizo en el caso de Badajoz, no pueden considerarse como variables geográficas sin trascendencia, casi como una anécdota, sino que son elementos en los que se debe insertar *"la capacidad de las instituciones de enseñanza superior para actuar 'glocalmente' - esto es, conectar los procesos globales con los aspectos apropiados de la economía, la cultura y la identidad local"*(Urry, 1998b). De ahí que este proyecto docente se pretenda fuertemente anclado con la realidad local en la que se ubica la plaza, a la vez que

pretende participar de lo global.

Porque a su vez, el concepto de *glocalización*, en este contexto, nos adentra en otra cuestión sobre cuya importancia debemos siquiera hacer un apunte. Debemos pensar en una actividad docente e investigadora inserta en los procesos que implica la globalización -esto es capaz de superar los procesos docentes que se arrastran prácticamente desde la Edad Media-, a los nuevos desafíos que el tiempo y el espacio nos plantean en la era de la información, con la Internet como determinante tecnológico de primer orden (Scott, 1998). Este nuevo marco nos obliga a tener en cuenta al menos algunas de sus características predominantes:

a) La capacidad de acceso en tiempo real a los más novedosos avances en la disciplina, gracias a la Internet, que se convierte también en capacidad de acceso a fuentes de documentación impresionantes para el alumnado.

b) La posibilidad de estructurar ágiles redes de comunicación con otras personas que trabajen -en el ámbito de la docencia o la investigación- en los mismos campos. Estamos hablando del paso de una cultura de autores individuales trabajando en disciplinas separadas, situados en una nación-estado, a una cultura multi-autor, multi-disciplinaria (transdisciplinaria desde otras perspectivas más radicales), multi-nacional y multi-institucional (Gibbons, 1998)

c) La posibilidad de superar las limitaciones derivadas del presencialismo que ha caracterizado la enseñanza tradicional. El *aula virtual* no es hoy una propuesta más o menos utópica, sino una realidad en muchas universidades del mundo, incluidas algunas españolas, que posibilita a aquellas universidades capaces de trascender al localismo (es intrascendente si el localismo es regional o nacional-estatal) su proyección a lugares lejanos.

Sin embargo, en los umbrales del siglo XXI sería obsoleto considerar que las funciones de la Universidad (y por tanto del profesorado) se reducen a la investigación y la enseñanza, o incluso a su papel de sostén del desarrollo regional. Los cambios sociales en los que estamos inmersos, tanto en el orden de las ciencias y las tecnologías, como en las relaciones entre la Universidad y el Estado, sus relaciones con las empresas, y en las formas de aprendizaje de los saberes, conducen tanto a la recuperación de funciones que durante la era de las chimeneas la Universidad había olvidado, como a la aparición de otras nuevas. El conocido -y conflictivo- informe presentado en 1997 por Jacques Attali y otros diecisiete expertos -Alain Turaine entre ellos- sobre el estado de la Universidad en Francia considera que las nuevas funciones de la

Universidad, en el marco europeo del nuevo milenio, deben permitir (Attali, 1997):

a) posibilitar a cada estudiante alcanzar su nivel de excelencia;

b) el progreso de los conocimientos;

c) la adaptación a los oficios de *pasado mañana* y al espíritu de empresa;

d) la conservación del saber acumulado;

e) el progreso de la justicia social;

f) una acelerada apertura al mundo

En cierto modo, ese programa recoge a la vez el auténtico espíritu prístino de las universidades europeas, y el *espíritu del tiempo* de la sociedad de la información, en la que la capacidad de aprendizaje, de comunicación y colaboración multicultural, la capacidad de mudanza y la movilidad tanto espacial como virtual se intuyen más importantes que la expedición industrial de títulos[4]. Son tal vez demasiados los desafíos a los que la enseñanza superior se enfrenta en el nuevo milenio, pero eso hace sin duda más emocionante la tarea del profesorado universitario, que debe convertirse -en cierto modo, de nuevo- en un guía que, sin abandonar sus funciones más mecánicas, generadoras y transmisoras de conocimientos establecidos como científicos, también debe encargarse tanto de introducir a los jóvenes en las procelosas aguas de la sociedad de la información y la urbe global, como de ayudar a las personas

4.- Por supuesto, tales expectativas no significan que el complejo de oferta/demanda cuya perversión conocemos bajo el tópico de *titulitis* haya desaparecido ya de la faz de nuestras sociedades. *"Dada la influencia cada vez mayor que ejerce el mercado, la sociedad de consumo sigue exigiendo que aumenten las posibilidades de la enseñanza superior. La vieja noción de que la educación es un derecho cívico ha sido complementada por nuevas concepciones sobre la libertad de acceso al mercado de la educación. Lejos de frenar la evolución hacia una enseñanza superior de masas, la sociedad de consumo ha acelerado el ritmo de ésta en la mayoría de los países desarrollados. Víctimas del progreso de la democracia y de las fuerzas de mercado, los elementos tradicionales de diferenciación social -clase social, sexo, etnia- han cedido el paso a nuevos criterios basados en los diplomas. En numerosos países desarrollados la clase media y la 'clase diplomada' tienden a fusionarse"* (Scott, 1998b:18)

adultas[5] a readaptarse a una sociedad de cambio permanente (UNESCO, 1998). ¿Somos, el profesorado universitario en su conjunto, suficientemente conscientes de estos cambios?.

El proyecto que se presenta, intenta serlo. A partir de todo lo expuesto, se estructura en tres partes, claramente diferenciadas, siguiendo la tradición reciente de este tipo de documentos. Si bien los contenidos de cada una de las partes difieren en algunos aspectos esenciales de los proyectos al uso.

Las dos primeras partes se aplican al proyecto docente propiamente dicho, entendido ampliamente como la estructuración de los contenidos y procesos de la enseñanza y el aprendizaje en la Universidad. Partiendo del principio de que debe ser un instrumento para docencia de carácter *prescriptivo*, en tanto que guía para la acción (Coll, 1993:31); *explicativo*, en tanto incluye las razones por las que optamos por un determinado contenido (Zabalza, 1987:14); y *práctico*, en cuanto el currícula debe no sólo surgir de teorías pedagógicas, sino que también debe insertarse plenamente en el marco de la práctica de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Gimeno, 1988:24).

La primera parte se dedica a los **principios y presupuestos** que determinan el diseño curricular en el caso de esta plaza, atendiendo a los *factores sociológicos* (esto es el contexto institucional y societario de la docencia), los *factores epistemológicos* (el núcleo que sustenta lo que se va a enseñar) y los *factores pedagógicos* (cómo enseñar en la Universidad).

En la segunda parte se desarrollo el **programa docente** de las materias, justificándose los programas que se incluyen. Avancemos ahora, aunque se hará una justificación más detallada de la elección en el apartado correspondiente, que los programas defendidos se centrarán en las materias que, en el marco de la actual organización docente del Area, estarán asignadas a dicha plaza: la materia *Sociología General*,

5.- La llegada de las cohortes de la crisis de la natalidad de los ‘70 a la Universidad -algo que va a notarse en las universidades españolas de forma inmediata- no va a dejar *desocupado* al profesorado. Pues el creciente ensanchamiento democrático en el acceso a la enseñanza superior, la creciente demanda de reciclaje profesional de personas adultas, y finalmente los deseos de aprendizaje de una población jubilada que tiene por delante una media de casi 20 años de vida en buenas condiciones de salud y rendimiento mental, van a constituir nuevos nichos suministradores de clientela.

que se imparte como troncal en la Diplomatura en Relaciones Laborales, y como obligatoria en la Licenciatura en Economía; y la materia *Medio Ambiente y Sociedad*, que se imparte como optativa en casi todas las titulaciones de la Facultad de CC. Económicas y Empresariales, entre ellas la Diplomatura en Relaciones Laborales, y como troncal en la Licenciatura en Ciencias Ambientales, de la Facultad de Ciencias. Si bien se incluirán, con menor incidencia en sus aspectos explicativo y práctico, otros programas, de materias que circunstancialmente pueden ser asignadas en determinados momentos a esta plaza, como *Sociología de la Empresa, Acción Social en la Empresa,* o *Sociología del Trabajo*.

La tercera y última parte (que no he incluido en este libro) hace referencia a la **orientación investigadora** que se pretende darle a la plaza objeto de esta oposición, en caso de ser ocupada por el candidato. A la luz tanto de la vaguedad normativa, como de las distintas tradiciones, y en no menor medida de la propia reflexión, se ha descartado el modelo de desarrollar *un proyecto* de investigación, optándose por mostrar de qué forma la experiencia investigadora del candidato y los proyectos de investigación en marcha contribuyen al propio desarrollo del Área de Conocimiento, el Departamento y el Centro en que se ubica la plaza, así como las posibles nuevas líneas de trabajo que, o están ya abriéndose en la actualidad, o pueden abrirse en el futuro más o menos inmediato. En suma, mostrando de qué forma la presencia del candidato, cuya capacidad como investigador ha debido ser demostrada previamente, resultaría positiva en el caso de ocupar la plaza objeto de esta oposición. Por ello se prestará también especial atención, en ese último apartado, a esos aspectos que en relación con las nuevas funciones de la Universidad hemos considerado en las páginas precedentes. Esto es, en relación a la proyección del Área, el Departamento, el Centro y la Universidad de Extremadura tanto en su entorno como en la red del conocimiento global. De ahí que en esta última parte (como también lo haremos extensamente al tratar los presupuestos pedagógicos) prestemos especial atención al proceso de inserción del Área en la Internet.

Primera Parte

Principios y presupuestos

En una obra clásica sobre tema (la edición original data de 1949) se señalan tres posturas en apariencia discrepantes, y que todavía hoy fundamentan a menudo la definición de objetivos y el diseño de contenidos de un currículum (esto, lo que trataremos en la Segunda Parte como *desarrollo del currículum*): las que parten de las necesidades de **la sociedad** en que la actividad se desenvuelve, y sus limitaciones estructurales; las que parten de las necesidades y propósitos perseguidos por la formación, como información básica referida al receptor de los contenidos, esto es **el alumnado**, sus intereses, capacidades y limitaciones; y las que parten de la lógica interna y la evolución científica de **la propia materia**; (Tyler, 1977). Sin embargo, Tyler señala que tales puntos de vista no son excluyentes, sino complementarios; de forma que un buen diseño curricular debería incluir:

a) Unos presupuestos **sociológicos** (con más sentido, si cabe, cuando la materia de que se trata es la Sociología) que definan y consideren el espacio social en el que se desenvuelve la tarea docente, atendiendo al contexto institucional y a las características del grupo receptor. Consideraremos por tanto el marco institucional en el que la docencia va a realizarse.

b) Unos fundamentos y criterios **pedagógicos**, que atiendan a los factores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con especial atención, lógicamente, a los métodos y técnicas pedagógicas disponibles, pero muy especialmente, en este punto, atendiendo a la propia experiencia docente. Atenderemos por tanto a las posibilidades y necesidades pedagógicas de esta materia, a la experiencia docente acumulada, y muy especialmente a las nuevas vías que en el marco de la sociedad de la información se abren.

c) Unos fundamentos **disciplinarios** en un sentido amplio, esto es no sólo epistemológicos y metodológicos, que establezcan y delimiten el ámbito, los métodos y los conceptos fundamentales de la materia, y que deben contribuir, en el desarrollo del currículum, a separar los conocimientos esenciales de los secundarios.

Presupuestos sociológicos

Mostraremos aquí, en primer lugar, el contexto institucional en el que vamos a desempeñar nuestra labor docente, que es sin duda el que más directamente perfila, delimita y limita nuestra tarea. Atenderemos a las demandas sociales y culturales que la sociedad espera de las titulaciones en las que se ubican las materias objeto de este proyecto docente.

El contexto institucional

Nuestra labor docente se desempeña en la Universidad de Extremadura, que pese a estar situada en una Comunidad Autónoma que tiene transferidas las competencias en materia de Enseñanzas Universitarias, se regula básicamente por la legislación estatal sobre la materia, esencialmente por la Ley de Reforma Universitaria de 1983, además de por sus propios estatutos, que responden a los principios de autonomía universitaria establecidos por la propia LRU.

El artículo 1º de la citada Ley recoge los principios que la animan, y que pretenden hacer de la Universidad un servicio público que satisfaga una triple función:

a) La producción/creación, desarrollo, revisión crítica y transmisión de la ciencia, la técnica y la cultura.

b) La capacitación para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación de conocimientos y métodos científicos, así como para la creación artística.

c) El apoyo científico y técnico al desarrollo cultural, social y económico tanto nacional como de las Comunidades Autónomas.

En su momento, la LRU supuso, ante todo, un impulso democrático a la enseñanza superior. No sólo en lo que se refiere a su organización interna, garantizando la participación de todos los estamentos, sino también de apertura a la sociedad (función que, sin embargo, los Consejos Sociales, encargados de dicha tarea, realizan con eficiencia en pocos casos). Pero, muy especialmente, en la medida en que proclamaba el principio de *"universidad para todos"*.

Sin embargo, la apertura de la Universidad a todas las clases sociales

(que no a las masas, pues la evidencia empírica nos muestra que muchos grupos sociales siguen sin acceso fáctico a la educación superior) no siempre ha venido acompañada, a lo largo de los 17 años de vigencia de la Ley, de las inversiones proporcionales.

De forma que, siguiendo la tendencia de todos los países desarrollados, hemos asistido durante los últimos años a lo que tópicamente ha sido calificado como *masificación de la Universidad*, fenómeno que, según la opinión mayoritaria, estaría en la base de una pérdida de calidad en la enseñanza.

Pensemos que entre el curso 1983-84 y el curso 1997-98 el alumnado se incrementado en un 114%, mientras que el profesorado tan sólo lo ha hecho en un 72%; de forma que el ratio profesor/alumnos ha pasado de 16 a 20[6]

¿Hacia la masificación de la Universidad Pública?			
(Fuente:INE)	1983-84	1997-98	Variac./100
Alumnado	692000	1484200	214
Profesorado	43037	74098	172

Sin embargo, la tan nombrada masificación no constituye el único cambio notable en la realidad universitaria española. De hecho, se trata de un tópico en la medida en que no responde a una realidad generalizada: hay, efectivamente, centros masificados en la Universidad, pero hay otros muchos en los que los ratios son incluso más bajos que los existentes hace veinte años (pensemos en no pocas Facultades de Letras), y no por ello dejan de presentar problemáticas similares a las del resto. Por otra parte, la propia afluencia masiva de jóvenes a la Universidad ha alcanzado un punto de inflexión por razones en buena parte

6.- Hay que tomar estos datos con precaución. Como ocurre en tantos otros sectores, las estadísticas de la enseñanza en España presentan notables contradicciones. Si observamos el más reciente *España en Cifras* del INE (pag. 10), en el curso 1996-97 había 86.362 profesores, de los que 76.179 pertenecían a la Universidad Pública; sin embargo, en el curso siguiente, según la nota de prensa 'Estadística de la Enseñanza Superior en España. Curso 1997-98', de fecha 24 de noviembre de 1999, también publicado por el INE (puede verse en http://www.ine.es/prensa/np147.htm), un año después el número de profesores de la Universidad Pública, en lugar de crecer, había aparentemente disminuido a 74.098.

demográficas; desde el curso 93-94 las variaciones interanuales se vienen reduciendo sistemáticamente: frente a un incremento de un 7,17% en el número de matrículas respecto al curso anterior, en aquel año, en el curso 1998-99 dicho incremento fue de un 0,93%, y los datos provisionales expuestos por el INE para el curso 1999-2000 cifran la variación interanual en un 0,01%, esto es nos enfrentamos ya a un crecimiento cero del alumnado.

(http://www.ine.es/daco/daco42/ensenan/dacoees.htm)

Mientras que, por el contrario, el número de profesores, como consecuencia del crecimiento de las universidades periféricas, y sobre todo de la multiplicación *ad infinitum* de las titulaciones, está creciendo aceleradamente en los últimos años[7]. Probablemente dentro de este lustro se habrá recuperado el ratio de principios de los '80.

Cambios de tanta o mayor importancia que la mal llamada masificación, pero en cualquier caso de una influencia más perdurable, han sido, sin presuponer orden de importancia, la regionalización, la privatización parcial de la enseñanza superior, y la entronización de la investigación aplicada a la técnica (bajo el concepto de I+D).

En 1983 más de un 25% del alumnado universitario se concentraba en las universidades de Madrid, había regiones que no contaban con universidad, y una veintena de provincias no disponían de centros superiores (facultades o escuelas técnicas superiores). En la actualidad entre todas las universidades de la Comunidad de Madrid (privadas incluidas) no sobrepasan el 16% del alumnado, todas las provincias españolas cuentan con centros universitarios de mayor o menor tamaño, y ninguna región carece de universidad propia. Ello ha tenido una incidencia doble: en primer lugar, reduciéndose el peso específico de los centros tradicionales del poder académico (especialmente Madrid), produciéndose una evidente descentralización a todos los efectos[8]. Hoy, objetivamente, no hay que *pasar por Madrid* para poder hacer una carrera académica brillante incluso. Pero, además, la descentralización de la enseñanza superior ha constituido un importante revulsivo

7.- Sin que se reduzcan, no obstante, los índices de precariedad bajo la hipócrita figura del profesor asociado.

8.- Ya se ha hecho referencia a este fenómeno en la Introducción. Un fenómeno que probablemente está muy en la base del reciente debate sobre una supuesta endogamia que, de hecho -plantearía a nivel de hipótesis a verificar empíricamente- se ha reducido ostensiblemente en los últimos lustros.

especialmente para aquellas regiones que habían quedado más descolgadas del desarrollo económico; de un lado al constituirse las nuevas universidades regionales en centros productivos de importancia capital, y de otra parte al contribuir con sus investigaciones al desarrollo tecnológico, social y cultural regional y local.

La multiplicación de las universidades privadas ha tenido sin duda también un evidente impacto en la estructura universitaria española, afectando fundamentalmente a los tradicionales grandes centros universitarios, como Madrid, Barcelona o Sevilla. En 1982 las universidades privadas, con 19.500 estudiantes, suponían apenas un 3% de las matrículas, mientras en actualidad, según los datos provisionales del INE para el curso 1999-2000, con 102.000 personas matriculadas suponen casi un 6,5% de las matrículas.

Y finalmente, sin agotar la temática en este repaso de urgencia, hay que hacer siquiera referencia, aún cuando no podamos profundizar ahora en la cuestión, a ese cambio del centro de gravedad de la Universidad, que ha pasado, por agrupar los saberes en términos absolutos, de las ciencias y los saberes sobre los hombres y las sociedades, a las ciencias y los saberes sobre las cosas, y de la investigación pura a la investigación aplicada. Este cambio es inseparable de la creciente relación Universidad/Empresa, y ha supuesto la introducción en la Universidad de principios de eficiencia que le eran desconocidos.

Sin embargo, y ese es otro de los profundos cambios que ahora mismo están afectando a la institución, tales principios de eficiencia, insoslayables en cualquier organismo productivo, se vienen planteando en unos términos que plantean más incertidumbres que felices expectativas de futuro. Y que, cualquier caso, debemos tener presentes al reflexionar sobre nuestra función en una universidad pública.

Así, por no referirnos a otras cuestiones que quedan fuera de un documento como éste, la fuerza del *imperativo tecnológico* viene reduciendo peso específico por un lado a la docencia, en sí misma, y por otro a la investigación en áreas que no tengan vinculación directa con el aparato productivo.

No se trata de una característica propia de la Universidad española, sino de una tendencia que, como tantas otras, tiene su punto de origen en los Estados Unidos y viene empujando fuerte desde finales de los años '80. Bajo el paraguas o *"la ilusión de la excelencia"* (Atkinson, 1998) asistimos a una progresiva conversión de las universidades en lo que algún experto ha denominado *"almacenes digitales de diplomas"* (Noble, 1997), con la ayuda del desarrollo de las llamadas Nuevas

Tecnologías de la Información, que facilitan/posibilitan la automatización de la educación superior. Diversas investigaciones (desgraciadamente escasas, o inexistente, en nuestro país) muestran la pérdida progresiva de prestigio, capacidad de intervención e incluso capacidad de compra del profesorado universitario, y el surgimiento de una universidad dual que no viene marcada por la dicotomía público/privado, sino por otros factores (casi todos ellos directamente relacionados con la financiación, por supuesto, y con la vinculación al mundo productivo) que llevan a una creciente diferenciación entre una educación superior propiamente dicha, *"orientada a preservar la exclusividad, y disponible únicamente para los hijos de los ricos y los poderosos"* , y unas universidades como supermercados de títulos en los que no existen las clases como tradicionalmente se han conocido, las facultades como instrumento institucional prácticamente no existen, y los profesores están a menudo tan poco cualificados como los alumnos (Noble, 1997).

Los nuevos programas de autoevaluación de la calidad puestos en marcha por la Administración en España pueden, sin duda, constituir instrumentos de enorme valor para superar ese previsible *gap*; pero también pueden convertirse (si la voluntad de autocrítica no va acompañada de los necesarios fondos públicos para superar los déficits y deficiencias) en un mero instrumento de distinción, para que los *consumidores* puedan distinguir entre esos dos tipos de universidades señaladas por David Noble: las orientadas (públicas o privadas) a la educación superior de las élites, y las orientadas (públicas o privadas) a la expedición de títulos baratos de forma semiautomática.

Tal vez ello explique en parte el hecho de que en el profesorado universitario se vengan produciendo dos fenómenos que, aunque en España no han sido tan estudiados como en los Estados Unidos, son equivalentes, y están además íntimamente relacionados: en primer lugar, una pérdida sistemática de rentas (un descenso tanto en el salario real, considerando la inflación, como en relación a otros profesionales y funcionarios); y en segundo lugar, una creciente desigualdad, por cuanto los salarios, que crecen más lentamente que la renta del país, deben ser complementados con otros ingresos derivados de las fuentes más diversas (proyectos I+D, asesorías y asistencias técnicas, convenios con empresas y administraciones públicas, desarrollo de patentes, conferencias, cursos fuera de la Universidad, y todo ello por no hacer referencia a las tan populares incompatibilidades, flagrante y sistemáticamente incumplidas por determinados colectivos universitarios), que conduce

por otro lado a la ruptura de la capacidad de acción del colectivo, dados los intereses cada vez más diversos y a menudo contrapuestos que existen. Con lo cual, frente a lo que ha sucedido en otros periodos, la propia capacidad de intervención del profesorado en la reforma de la Universidad se ha reducido a la mínima expresión.

En suma, y así lo confirman los más recientes informes sobre el estado de la Universidad en España, parece que la sociedad, y la Universidad, a cuyas necesidades pretendió responder la LRU hace casi dos décadas, han cambiado lo suficiente como para que podamos considerar el marco legislativo sensiblemente desfasado. Pero es el que tenemos. Del mismo modo que no podemos concluir este apartado sin señalar, en base a lo visto, la responsabilidad que, en esos cambios y tendencias señalados, nos corresponde al propio profesorado, cada vez más refugiado en la actitud acrítica del superviviente.

Por otra parte, por debajo del marco general de la universidad española, existen contextos más inmediatos que condicionan nuestra tarea. Descendiendo progresivamente, consideramos a) la Universidad de Extremadura; b) la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales; c) el Area de Sociología, en el marco del Departamento de Economía Aplicada y Organización de Empresas en que se ubica.

La Universidad de Extremadura

Con 27.746 matrículas en el pasado curso 1999-2000, y más de 1.200 profesores, la Universidad de Extremadura ocupa el puesto 22º, en cuanto a número de matrículas, de las 63 españolas (y el mismo puesto respecto de las 47 públicas). Tan sólo 8 universidades públicas superaron en ese año su tasa de variación interanual, que fue del 3,17%.

Sin embargo, el tamaño de nuestra Universidad debemos tomarlo con cierto relativismo, por cuanto se encuentra dividida en dos campus (Badajoz y Cáceres), a los que se han añadido, desde hace dos años, dos ciudades que, sin contar propiamente con campus, disponen de varios centros universitarios de primer ciclo (Mérida y Plasencia)[9].

9.- El mapa universitario de Extremadura se completa hoy por hoy con el Centro Cultural Santa Ana, un mini-campus privado, adscrito a la Universidad de Extremadura, situado en la ciudad de Almendralejo y en el que un millar de alumnos y alumnas cursan varias titulaciones de primer ciclo.

También la ya tópica *juventud* de la Universidad de Extremadura hay que tomarla con relatividad atendiendo al mapa universitario español. Creada en 1973[10], tras años de campañas regionalistas de reivindicación y casi por suscripción popular, son ya casi tres décadas de andadura.

Las raíces de la Universidad descansan en una pionera Facultad de Ciencias, ubicada en Badajoz, que dependía de la Universidad de Sevilla, y un Colegio Universitario de Filosofía y Letras, ubicado en Cáceres, adscrito a la Universidad de Salamanca. Este hecho en buena parte determinó que, inicialmente, se plantease como una universidad bifronte: localizándose los centros *de letras* en Cáceres (Filosofía y Letras y Derecho), y los *de ciencias* en Badajoz (Ciencias y Medicina).

Este esquema se rompió, no sin traumas, en 1982. La dotación de dos nuevas facultades (Veterinaria y Económicas) generó un fuerte debate, inevitable en una universidad y una región biprovincial, que terminó con la ruptura de la división ciencias/letras (Zarandieta, 2000). Frente a la supuesta *lógica* de que Económicas estuviese cerca de Derecho, y Veterinaria cerca de Ciencias, se impuso la aparente sinrazón que inició la complejización/diversificación de los dos campus. Dentro de la comunidad universitaria es habitual considerar que aquel paso[11] ha contribuido a que la Universidad de Extremadura sea una institución invertebrada[12], pero la realidad nos muestra que, en la actualidad, con la estructura vigente satisface con mayor eficiencia una de las funciones de la Universidad, que es servir al desarrollo local. De ahí que otros análisis consideren positiva la actual división, que hace que, de facto, se trate casi de dos universidades a muchos efectos[13].

Sea como fuere, la realidad es que en el curso 2000-2001, un total de 133 titulaciones distintas (incluídos los planes antiguos en extinción) se

---

10.- Decreto 991/1973, de 10 de mayo (BOE del 18 de mayo)

11.- Progresivamente consolidado a medida que se han implantado nuevas titulaciones, cuya ubicación ha respondido más a la capacidad de presión localista que una lógica institucional.

12.- A lo que habría contribuido aún en mayor medida, según esa visión, la reciente dotación de centros universitarios en Mérida y Plasencia.

13.- De hecho, en momentos críticos, como los que se han vivido en los últimos cinco años en el marco de la implantación de nuevos centros y titulaciones, surgen de forma repetida, especialmente en Badajoz, las voces autorizadas que reclaman la conversión de la Universidad de Extremadura en dos universidades.

ofrecen en la Universidad de Extremadura, distribuidas en 17 centros que se ubican en las cuatro ciudades universitarias de la región[14]. Con en torno a 28.000 alumnas y alumnos casi 1300 profesores, y una plantilla de personal de administración y servicios en torno a las 700 personas, la Universidad de Extremadura se constituye en el principal centro productivo de la región, constituyendo un auténtico motor de desarrollo de las ciudades de Badajoz y Cáceres, y contribuyendo de forma creciente al desarrollo regional con su participación en la investigación tanto pura como aplicada.

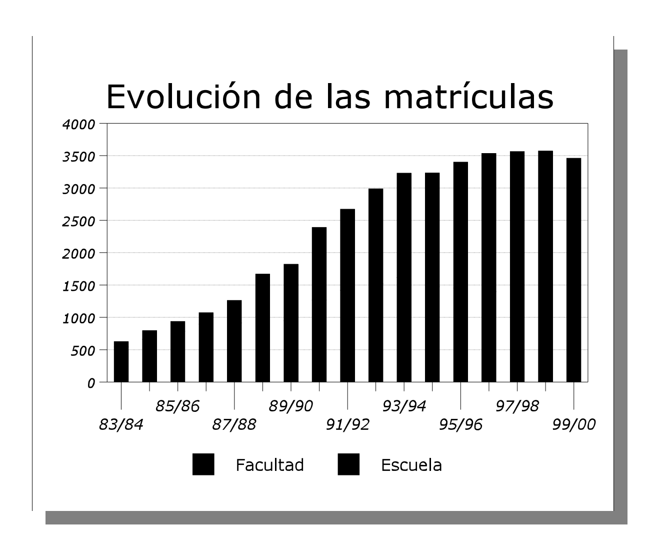
La Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales

El centro al que se adscribe la presente plaza es el resultado de un largo, complejo y en ocasiones conflictivo proceso de fusión de la Facultad propiamente dicha, que aunque creada en 1982 para impartir el segundo ciclo de la rama de Empresariales, nunca contó con un edificio propio, y la antigua Escuela Universitaria de Estudios Empresariales, creada en 1973.

Tras numerosos desencuentros y en el marco de una evidente desconexión entre el profesorado de ambos centros, el Real Decreto que en 1993 autorizó a impartir en la Facultad los estudios de Diplomado en Ciencias Empresariales (los mismos que se impartían en la Escuela), junto al de Licenciado en Administración y Dirección de Empresas. Este hecho marcó la inevitabilidad de la fusión, proceso que se lograría en 1996; a tal efecto se añadieron al edificio de la Escuela (inaugurado en 1989) dos nuevos contenedores, inaugurados en 1997: un edificio *de departamentos*, que contiene también la biblioteca, las aulas de informática y la de audiovisuales, y un *aulario*, que contiene también la cafetería, servicio de reprografía y otras dependencias.

El gráfico muestra la evolución del número de matrículas de ambos centros, entre 1983 y la actualidad.

14.- En el centro privado adscrito de Almendralejo se imparten tres especialidades de Magisterio, dos ingenierías técnicas agrarias y la diplomatura en Trabajo Social.



La fuerte demanda de los estudios empresariales, y sobre todo la generosidad en la oferta de plazas, y la baja nota exigida para la entrada, han convertido a la Facultad en uno de los centros, si no el que más, más masificados de la Universidad de Extremadura. Aunque junto al fuerte crecimiento en el alumnado se ha producido un crecimiento sostenido en el número de profesores, que actualmente sobrepasan el centenar, con un ratio de en torno a 35 alumnos/profesor casi duplica tanto la media nacional como la media de la Universidad de Extremadura. No en vano ha sido el centro que ha tenido un mayor crecimiento en el alumnado de toda la Universidad de Extremadura, suponiendo en la actualidad en torno a un 15% de las matrículas de la Universidad.

Fue sin duda esa masificación un argumento decisivo para que en el marco del proceso de implantación de nuevas titulaciones que se ha vivido en los últimos cinco años, la Facultad optase por la diversificación, planteándose incluso su conversión de facto en la Facultad de Ciencias Sociales de Badajoz. Así, a petición de la Facultad se llegó a conseguir que el Claustro de la Universidad aprobase la implantación de la licenciatura en Sociología en dicho centro, pero finalmente, y a pesar de los argumentos aducidos incluso por el Ayuntamiento de la ciudad, el Consejo Social optó por no incluir entre las nuevas titulaciones la de

Sociología[15]. No obstante, la Facultad creció con dos nuevas titulaciones: diplomatura en Relaciones Laborales, y licenciatura (de segundo ciclo) en Investigación y Técnicas de Mercado, que como veremos han contribuido al crecimiento del Área de Sociología[16].

El siguiente cuadro muestra la distribución de matrículas del pasado curso 1999-2000 en las titulaciones que actualmente se imparten en la Facultad.

Matrículas en la Facultad de CC. EE. y EE. (curso 1999-2000)

	Alumnos	Alumnas	Total
L. Economía (planes 95 y 98)	210	256	466
LADE (planes 95 y 98)	685	690	1375
L. en Económicas y Empresariales (plan 83)	79	77	156
D. CC. Empresariales (planes 95 y 98)	499	691	1190
D. Empresariales (plan 73)	28	48	76
L. Investigación y Técnicas de Mercado	17	23	40
D. Relaciones Laborales	41	117	158
TOTAL	1559	1902	3461

Cabe destacar del mismo la fuerte feminización del alumnado, con un 55 % de alumnas frente a una media del 53 % para el conjunto de la universidad española[17].

Debemos apuntar, finalmente, algunos factores que, como centro, influyen en la enseñanza de las materias objeto de este Proyecto Docente.

15.- Las causas de su no inclusión pueden buscarse en el enfrentamiento provinciano surgido tras la petición inicial para la Facultad de Económicas de Badajoz. Grupos de presión del campus cacereño empezaron a solicitarla para aquel campus, lo que determinó finalmente que no pudiésemos contar con esos estudios, por ahora al menos, en la Universidad de Extremadura.

16.- Entre los planes de la Facultad, la solicitud a corto/medio plazo de la licenciatura en CC. del Trabajo, segundo ciclo de Relaciones Laborales.

17.- Aunque hay que señalar que el peso de las mujeres en el alumnado se ha reducido en los últimos cursos. En el curso 1997-98 llegó a ser del 56,2 %. Por otra parte, no hallamos los mismos niveles de feminización en el profesorado, del que tan sólo un 33,8% son mujeres.

El factor más determinante, sin duda, es que se trata de una Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, y no de Sociología, de lo que se deriva el propio peso específico de la Sociología en el centro. Aunque como podrá verse, la importancia cualitativa del Área es mucho mayor, su importancia cuantitativa es escasa: apenas un 4% del profesorado pertenece a este Área. Además de las lógicas dificultades para acrecentar la presencia de materias sociológicas en los planes de estudio[18], otros efectos inducidos son la escasez de fondos bibliográficos en una biblioteca en sí misma escasa (unos 18.000 volúmenes), especialmente en lo que hace a revistas, o la actitud invasora por parte de otras áreas, sobre contenidos propios y específicos de la Sociología.

Pero, no obstante, otros factores que afectan por igual a todas las Áreas presentes en la Facultad. El más importante, sin duda alguna, es el citado ratio tan elevado de alumnado/profesorado, que conduce a una masificación casi insoportable de los primeros cursos, lo que limita tanto la renovación didáctica, como sobre todo la posibilidad de clases prácticas que realmente lo sean, o la realización de una tutoría personalizada, además de por supuesto el tiempo para investigar. Pero no menos importante es la baja tasa vocacional del alumnado; las encuestas parciales que se han hecho en algunas ocasiones han mostrado que un porcentaje muy cercano al 50% no se han dirigido a las principales titulaciones de la Facultad por interés específico, sino por razones espúreas (fundamentalmente, por la imposibilidad de acceder a los estudios deseados por la baja nota de selectividad; pero también por imposición familiar en un medio empresarial, por cercanía al domicilio y otras variadas causas). No obstante, la implantación de la Diplomatura en Relaciones Laborales, así como de la Licenciatura en Investigación y Técnicas de Mercado, han contribuido sin duda a reducir los ratios globales.

18.- No obstante lo cual debe señalarse que en los nuevos planes de estudio implantados en la Facultad se ha conseguido una presencia mayor que en la generalidad de las Universidades españolas.

El Área de Sociología del Departamento de Economía Aplicada y Organización de Empresas, y la Sociología en la Universidad de Extremadura

En la Universidad de Extremadura no existe un Departamento de Sociología. La causa está, básica aunque no exclusivamente, en la escasa presencia que la Sociología ha tenido en los planes de estudio hasta fechas muy recientes. Durante muchos años tan sólo hubo tres profesores titulares de Escuela Universitaria, adscritos respectivamente a la Escuela de Magisterio de Badajoz, la Escuela de Estudios Empresariales de Badajoz, y la Escuela de Estudios Empresariales de Cáceres (procedente de la antigua Universidad Laboral).

De forma que cuando se organizaron los Departamentos en la Universidad de Extremadura, la plaza de la Escuela de Magisterio quedó adscrita, como Área de Sociología, a un Departamento de Psicología y Sociología de la Educación, en el que las áreas de Psicología han llegado incluso a hacerse cargo durante años de la docencia de Sociología en la Escuela de Magisterio de Cáceres.

Por su parte, la docencia de Sociología de la Empresa en las Escuelas de Empresariales quedó adscrita al Departamento de Economía Aplicada y Organización de Empresas, donde también se creó un Area de Sociología.

La sucesiva implantación de nuevas titulaciones ha venido determinando la adscripción de la docencia a una u otra área (es decir, a uno u otro Departamento) sin otra lógica clara que la cercanía física o la capacidad de maniobra y el interés respectivo. Y ello teniendo en cuenta que, en ocasiones, dicho interés ni siquiera ha existido.

Así, la implantación de la licenciatura en Ciencias Económicas y Empresariales en Badajoz generó la aparición de una plaza que quedó adscrita al Área de Sociología del Departamento de Economía Aplicada y Organización de Empresas (DEAyOE); por su parte, la implantación de la licenciatura en Ciencias del Deporte, en Cáceres, posibilitó la existencia de una plaza que fue adscrita al Area de Psicología y Sociología de la Educación (DPsySE) en la medida en que, atendiendo también a la Escuela de Magisterio de Cáceres, permitía superar la extraña situación en cuyo marco la Sociología era explicada por psicólogos/as. En 1995 tal era la situación de nuestra disciplina en la

Uex: una profesora TU y otra TEU adscritas a la refundada Facultad de CC. Económicas y Empresariales de Badajoz, y un profesor TEU adscrito a la Escuela de Estudios Empresariales de Cáceres, dentro del Área de Sociología del DEAyOE; y un profesor TEU adscrito a la Escuela de Magisterio de Badajoz, y un profesor asociado TP (el que firma este proyecto) adscrito a la Facultad de Ciencias del Deporte de Cáceres y la Escuela de Magisterio de ese mismo campos, en el Área de Sociología del DPsySE).

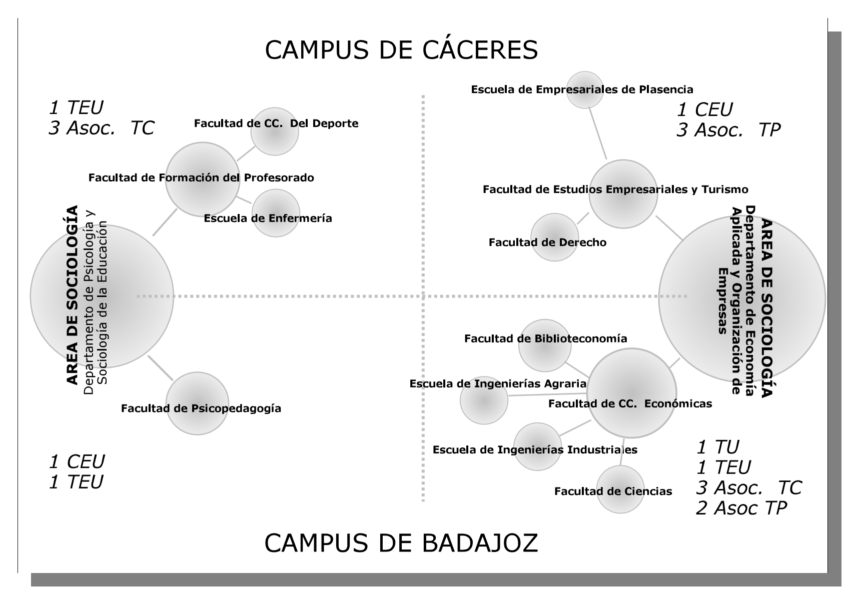
A partir de 1996 la Universidad de Extremadura inicia un periodo de expansión en nuevas titulaciones, ya casi finalizado, que ha incrementado a su vez la carga lectiva de Sociología en la Uex, pero sin que se hayan modificado en absoluto tanto los criterios de adscripción departamental como el desinterés por el propio crecimiento en ocasiones. La cercanía física o social determinó la adscripción de las asignaturas a una u otra Área de Sociología.

El cuadro, por tanto, es en la actualidad notablemente complejo, y a todas luces irracional, por cuanto se están impartiendo materias iguales desde Departamentos distintos. Precisamente uno de los desafíos que cara al futuro tiene el Área en la que se ubica esta plaza, es el de conseguir una organización racional que aglutine a todo el personal docente con responsabilidad en nuestras materias[19].

A nuestro entender, la división existente perjudica tanto al desarrollo del Área (sólo un tercio de la suma del profesorado de las dos Áreas son doctores, y hasta la fecha sólo contamos con cinco titulares: una Titular de Universidad, dos Catedráticos de Escuela Universitaria muy recientes, y dos Titulares de Escuela Universitaria), como al propio desarrollo de la Sociología en la Universidad de Extremadura y en la región extremeña. Pero a la vez, es necesario considerar que debido a las fracturas transversales y desencuentros existentes, la propia unificación

19.- La inexistencia de un Departamento de Sociología, o al menos de un Área unificada, ha determinado hechos como los ya citados: que desde el Área de Psicología Evolutiva se impartiesen clases de Sociología; que en la Escuela de Estudios Empresariales de Plasencia se haya estado impartiendo esa materia, hasta muy recientemente, desde el Área de Historia del Pensamiento y las Instituciones Económicas; o que en la Facultad de Derecho el área de Filosofía del Derecho imparta una optativa denominada *Sociología del Derecho*. No teniéndose ningún control tampoco, desde las Áreas de Sociología, sobre la docencia que de materias sociológicas se imparte en el centro privado, adscrito, de Almendralejo (en Magisterio y en Trabajo Social).

probablemente no podría hacerse sin conflictos y traumatismos institucionales.



Mapa de la docencia de Sociología en la UEx

El esquema ayudará a comprender la presencia de la Sociología en la Universidad de Extremadura; recogiéndose en la tabla que le sigue el detalle de las materias que se imparten desde las dos Áreas de Sociología existentes[20].

Los datos del cuadrante inferior derecho quedan modificados, lógicamente, a partir de esta oposición, al pasar a ser dos los profesores/as Titulares de Universidad en la Facultad de CC. Económicas y Empresariales de Badajoz.

20.- No se han considerado el profesorado y materias presentes en el Centro Cultural Santa Ana de Almendralejo, por cuanto, aún cuando el profesorado debe obtener la *venia docentis* de la Universidad de Extremadura, se trata en cualquier caso de un centro privado, sin criterios de selección del profesorado públicos y objetivos, y sin vinculación orgánica de ningún tipo con el Área de Sociología de la propia Universidad de Extremadura.

DOCENCIA DE SOCIOLOGÍA EN LA UNEX

Departamento de Economía Aplicada y Organización de Empresas

Campus de Badajoz

Facultad de CC. Económicas	
Libre elección de Centro (Pasarelas en LITEM)	Técnicas Cuantitativas de Investigación Social (LE, 4,5 cr) Técnicas Cualitativas de Investigación Social (LE, 4,5 cr)
Lic. Administración y Dirección de Empresas	Sociología de la Empresa (OBL, 6 cr) Sociología del Trabajo (Opt, 4,5 cr) Medio Ambiente y Sociedad (Opt, 4,5 cr)
Lic. Economía	Sociología (OBL, 6 cr) Estructura Social (Opt, 4,5 cr) Medio Ambiente y Sociedad (Opt, 4,5 cr) Técnicas de Investigación Social (Opt. 4,5 cr)
Lic. Investigación y Técnicas de Mercado	Psicosociología del Consumo (TR, 6 cr) Medio Ambiente y Sociedad (Opt, 4,5 cr)
Dipl. Empresariales	Sociología de la Empresa (Obl, 6 cr) Sociología del Trabajo (Opt, 4,5 cr)
Dipl. Relaciones Laborales	Sociología (TR, 6 cr) Técnicas de Investigación Social (TR, 6 cr) Acción Social en la Empresa (TR, 4,5 cr) Sociología del Trabajo (Opt, 4,5 cr) Medio Ambiente y Sociedad (Opt, 4,5 cr)
Facultad de Biblioteconomía y Documentación	
Lic. Documentación	Teoría y modelos de Comunicación (Opt, 6 cr)
Lic. Comunicación Audiovisual	Sociología y Estructura Social (TR, 6 cr) Estructura Social de Extremadura (Opt, 6 cr) Sociedad de la Información y cibersociología (Opt, 4.5 cr, aún no ofertada)
Dipl. Biblioteconomía y Documentación	Estudios de Usuarios y Necesidades de Información (Opt, 6 cr)
Facultad de Ciencias	
Lic. Ciencias Ambientales	Medio Ambiente y Sociedad (TR, 6 cr) Ocio y Turismo y Medio Ambiente (Opt, 4,5 cr, aún no ofertada)
Escuela de Ingeniería Industrial	
Ing. Sup. en Organización Industrial	Sociología del Trabajo (Opt. 4,5 cr, no ofertada)
Escuela de Ingeniería Agraria	
Ing. Sup. Agraria	Sociología Agraria (Opt. 4,5 cr)

Campus de Cáceres

Facultad de Estudios Empresariales y Turismo

Lic. Ciencias Actuariales	Sociología de la Organización (Opt, 4,5 cr)
Dipl. Empresariales	Sociología de la Empresa (Obl, 6 cr) Técnicas de Investigación Social I (Opt, 4,5 cr) Técnicas de Investigación Social II (Opt, 4,5 cr)
Dipl. Turismo	Sociología del Ocio y el Turismo (Obl, 4,5 cr) Turismo y Desarrollo Sostenible (Opt, 4,5 cr)

Facultad de Derecho

Dipl. Gestión y Administración Pública	Teoría Social (TR, 9 cr) Sociología Política (Opt, 4,5 cr)

Centro Universitario de Plasencia

Dipl. Empresariales	Sociología de la Empresa (Obl, 7 cr)

Departamento de Psicología y Sociología de la Educación

Campus de Badajoz

Facultad de Psicopedagogía

Dipl. en Educación (en todas especialidades: Educación Infantil, Educación Física, Educación Especial, Lenguas Extranjeras, Educación Primaria y Audición y Lenguaje)	Sociología de la Educación (TR, 4,5 cr) Derechos del niño y problemas en la sociedad actual (Opt, 4,5 cr)

Campus de Cáceres

Libre Elección pura	Cambio Social (6 cr)

Facultad de Formación del Profesorado

Dipl. en Educación (en todas especialidades: Educación Infantil, Educación Física, Educación Musical, Educación Primaria y Lenguas Extranjeras)	Sociología de la Educación (TR, 4,5 cr) Sociología de la Familia (Opt, 4,5 cr, sólo en algunas especialidades)
Dipl. Educación Social	Sociología General y Estructura Social (Obl, 6 cr) Sociología Rural y Urbana (Opt, 4,5 cr)

Lic. Antropología Social	Estructura y Cambios Sociales, Políticos y Económicos (TR, 12 cr) Estadística aplicada a las Ciencias Sociales (TR, 6 cr)
Facultad de Ciencias del Deporte	
Lic. en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte	Sociología del Deporte (TR, 4,5 cr)
Escuela de Enfermería	
Dipl. Terapia Ocupacional	Sociología General (TR, 4,5 cr) Sociología del Ocio (Opt, 6 cr)

La tabla anterior pone claramente de manifiesto dos hechos que caracterizan la docencia de Sociología en la Universidad de Extremadura. El primero y más importante es, a todas luces, el caos organizativo, pues nos encontramos con materias iguales impartidas desde Departamentos distintos (sin contar las circunstancias ya citadas de que materias sociológicas se impartan desde otras Áreas de conocimiento[21]), e incluso materias iguales, en titulaciones iguales, con distinta carga de créditos.

En buena parte, esta dispersión casi caótica está en la base del segundo hecho digno de señalar: la **dificultad para la especialización, hoy por hoy, del profesorado**. Salvo algunas excepciones, la inmensa mayoría del profesorado que impartimos Sociología en la Unex debemos enfrentarnos a una media de entre dos y cuatro materias distintas (y a veces fuertemente alejadas entre sí) por curso, y normalmente en más de un centro docente, cuyas orientaciones vocacionales en las respectivas titulaciones son dramáticamente distantes entre sí[22].

Sensu contrario, debe apuntarse cómo las necesidades docentes de universidades como la de Extremadura, sin estudios de Sociología y con una enorme diversidad de titulaciones que cuentan con alguna materia

21.- Citemos aquí el caso de la materia troncal Sociología y Antropología, en la Diplomatura en Educación Social, con 5 créditos, adscrita en su totalidad al Area de Antropología.

22.- Uno de los problemas, y profundizaremos más en ello más adelante, de la docencia de la Sociología en España es la inexistencia de grupos de trabajo de docentes ubicados en áreas de Sociología aplicada. Hasta la fecha, y excepción parcial hecha de la Sociología de la Educación, no se han promovido en nuestro país encuentros sobre didáctica y problemas organizativos específicos de los profesores de Sociología ubicados en Facultades de CC. Económicas, Ingenierías, u otro tipo de centros.

sociológica, exigen de **un profesorado dúctil y capaz de afrontar la preparación de materias, muy a menudo, alejadas de sus áreas de especialización o sus preferencias temáticas**. El modelo académico que prima en la Universidad española, orientado a la temprana super-especialización del profesorado, es totalmente disfuncional en este -como en tantos otros- casos.

En cualquier caso, por cuanto la plaza objeto de esta oposición pertenece al Área de Sociología adscrita al Departamento de Economía Aplicada y Organización de Empresas, es en este Departamento en el que debemos centrar nuestro análisis institucional.

El Departamento de Economía Aplicada y Organización de Empresas

Con más de 100 profesores y una veintena de becarios, es el mayor Departamento de la Universidad de Extremadura y, en parte por ello, sin duda alguna el más heterogéneo, ya que está compuesto por seis Áreas de Conocimiento (Economía Aplicada, Fundamentos de Análisis Económico, Historia e Instituciones Económicas, Organización de Empresas, la recientemente creada Investigación y Técnicas de Mercado, y Sociología[23]), algunas de las cuales tienen a su vez (como la propia Área de Sociología, y en mayor medida aún el Área de Economía Aplicada) una composición muy heterogénea, de forma que *fácticamente* se ha institucionalizado en Economía Aplicada la existencia de *subáreas* como Cuantitativa, Hacienda Pública o Estructura Económica.

El Departamento imparte docencia en prácticamente la totalidad de los centros de la Universidad de Extremadura, exceptuando las Facultades de Psicopedagogía, Formación del Profesorado, Medicina y las Escuelas de Enfermería.

Esta dispersión temática y espacial junto a la heterogeneidad de intereses profesionales hacen prácticamente imposible, como han puesto de manifiesto otras reflexiones previas en Proyectos Docentes, *"la*

23.- Adscrita a este Departamento está también el Área de Economía y Sociología Agrarias, que sucesivamente atraviesa periodos con y sin profesorado (de hecho, la única plaza existente en el campus de Cáceres para docencia en Sociología perteneció durante años a dicha Área).

existencia de un mínimo denominador común sobre el que asentar un diálogo constructivo sobre la docencia y la investigación universitarias" (Zarandieta, 2000, T. I:13). Una situación agravada por el hecho de estar presente (algo común a la mayoría de los Departamentos de la Uex) en dos campus no sólo alejados entre sí físicamente (90 kms) sino también psicológicamente[24]. De forma que las reuniones del Consejo del Departamento se dedican casi exclusivamente a cuestiones administrativas. Los sucesivos intentos de organizar debates o reuniones académicas sobre cuestiones docentes o investigadoras han tenido, hasta la fecha, escasa fortuna.

En este marco se ubica nuestra Área de Sociología, que cuenta con siete profesores (dos a tiempo parcial) en el semidistrito de Badajoz, y tres (dos a tiempo parcial) en el de Cáceres. Es una plantilla a todas luces insuficiente y precaria, pues sólo cuenta, hasta el momento de esta oposición, con una profesora TU, un profesor CEU, una profesora TEU, un profesor asociado Tipo 3, dos profesores asociados Tipo 2 a tiempo completo, y cuatro profesores/as asociados/as a tiempo parcial (al menos tres de las plazas tienen las *espada de dámocles* que supone la coletilla *a término*). Por otra parte, la división en dos semi-distritos supone mucho más que una división administrativa.

Sin embargo, cabe decir que, dentro de su ignorancia mutua, ambos semidistritos mantienen cierta unidad interna. El profesorado del campus de Badajoz, todo él radicado en la Facultad de CC. Económicas, desde la que se atiende toda la docencia en otros centros, hace alguna labor conjunta en los asuntos docentes, y sobre todo mantiene una experiencia conjunta de investigación: cinco de los profesores/as forman parte del **Grupo de Investigación** en Estudios Sociales y Territoriales, que ha desarrollado hasta la fecha diversos proyectos de investigación, de los que se dará cuenta con mayor detalle en el apartado del Proyecto Docente dedicado a la investigación. Por otra parte, se trabaja en la actualidad en el Área en el diseño de un Programa de Doctorado, en colaboración con la Universidad de Évora (Portugal).

Por otra parte, la escasez de profesores en el Área, en el marco de un mega-Departamento estrictamente económico, determina el poco peso específico de la misma. Si bien hay que mencionar que su exotismo

^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^

24.- La presencia de los miembros del Departamento pertenecientes al semidistrito de Cáceres (incluidos los del Área de Sociología) es prácticamente nula en los Consejos.

determina una cierta autonomía y libertad de acción, y que es apoyada por el Departamento en tanto sus demandas sean exógenas. Lógicamente no ocurre así cuando las demandas son frente a otras Áreas *económicas* del propio Departamento, como se ha puesto de manifiesto en su momento en los debates vinculados al diseño de los nuevos planes de estudio.

Hay que enmarcar, sociológicamente, esta debilidad del Área, en la propia debilidad de la Sociología frente a la Economía, con la que un día compartió en España incluso titulaciones. El conjunto de las áreas de conocimiento económicas suponen en el curso 1998-99 casi un 10 % del profesorado titular en España, mientras que el Area de Sociología tan sólo supone un 1,25 % del mismo. Hay que tomar en consideración estos aspectos ecológicos para comprender que la carga docente de Sociología en las titulaciones económicas tradicionales se haya reducido en los nuevos planes, en torno a un 50 % en la Universidad de Extremadura, o incluso que haya desaparecido como ha ocurrido en otras universidades.

Las demandas sociales

Nos centraremos, en este apartado, en las titulaciones y materias que se imparten en el centro al que se adscribe la plaza.

Cada una de las cinco titulaciones del centro (en todas las cuales hay alguna presencia de Sociología) responde a determinadas demandas sociales, en parte análogas por tratarse en algunos casos de estudios con orígenes comunes (Diplomatura en Empresariales, Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas y Licenciatura en Economía) o por el hecho mismo de compartir una fuerte carga economista en sus planes de estudio debido a su ubicación en una Facultad de Económicas (Diplomatura en Relaciones Laborales y Licenciatura en Investigación y Estudios de Mercado), pero a la vez diferentes por responder a necesidades sociales distintas o incluso abarcar, como en el caso de Relaciones Laborales, una esfera de actuación bien distinta[25].

En nuestra opinión, debemos conocer dichas demandas, en la medida en que se nos alcance, para definir con mayor precisión la función que la Sociología ha de desempeñar en la formación de esos titulados.

Según un clásico de la pedagogía universitaria, la sociedad plantea, en términos generales, determinadas demandas a la formación universitaria, que podemos agrupar en tres apartados (Beard, 1974: 46):

a) *Respecto al conocimiento*: se espera que el alumnado conozca, al terminar sus estudios, la terminología básica de la materia, los principios fundamentales de la misma, parte de sus aplicaciones, y **los principios y aplicaciones de las materias relacionadas**.

b) *Respecto a las habilidades*: se espera que el alumnado egrese capacitado para escribir coherentemente y expresarse bien verbalmente, sea capaz de obtener información de su campo con eficacia, pueda establecer juicios independientes, pensar creativa e imaginativamente y en términos abstractos, ser capaz de establecer mecanismos de cooperación con sus colegas, y desarrollar una cierta adaptabilidad

^^^

25.- De hecho, esta diplomatura se ubica, en la mayoría de las universidades españolas en que se imparte, o bien en centros propios o en Facultades de Derecho.

a los cambios[26].

c) *Respecto a las actitudes*: se espera que la institución universitaria cultive en los y las estudiantes el entusiasmo por aprender, el interés erudito por la exactitud, el sentido crítico para el desarrollo de la ciencia, y **un conocimiento global de los problemas de la sociedad**.

Se han subrayado en dichos apartados demandas u objetivos que, en titulaciones de cualquier tipo, afectan muy directamente a la Sociología, en la medida en que constituye una *materia relacionada*, y en la medida en que, por su holismo, es capaz de ofrecer *un conocimiento global de los problemas sociales*.

En el caso de los estudios económicos y sociales que se imparten en este centro, y teniendo en cuenta que nuestro alumnado ocupará en muchos casos posiciones directivas, o de alta especialización (como expertos en recursos humanos, en marketing, o en gestión contable y financiera), en las que tendrán que definir, diganosticar y prescribir soluciones para las situaciones económicas que afectan a todo el grupo (la empresa) o incluso la comunidad (como gestores públicos), parece que dichas titulaciones deben ofrecer tanto el marco conceptual como las herramientas metodológicas y las habilidades necesarias para que el profesional pueda abordar el análisis de realidades económicas y/o sociales nuevas a sus ojos. Teniendo por tanto especial importancia, en estas titulaciones, ese conocimiento global de los problemas sociales a los que se ha hecho referencia.

Uno de los clásicos de la Economía (aunque sea una paradoja citarlo en esos términos, por cuanto ofrece un pensamiento casi antitético del de los denominados *neoclásicos*), John Maynard Keynes, ofreció una imagen de lo que él entendía que el economista (como figura genérica del conjunto de titulaciones que se dan en la Facultad de CC. Económicas) debía ser, en el que, si nos fijamos detenidamente, observaremos

26.- Las nuevas tendencias en lo que a la enseñanza universitaria se refiere, no obstante, ponen un especial énfasis en la formación reglada permanente; es decir, no se espera que los propios egresados sean capaces de actualizar sus conocimientos y adaptarse a los cambios, sino que debe ser la propia Universidad la que responda a dicha demanda. Si estos planteamientos son aceptables, la demanda en dicho caso sería la de que el alumnado egresado tenga capacidad para dilucidar cuándo debe proceder a una actualización de sus conocimientos.

que el papel de Sociología debiera ser esencial en su formación[27]. La cita de Keynes está tomada de un artículo del mismo sobre otro clásico de la Economía, Alfred Marshall:

> *"El gran economista debe poseer una infrecuente mezcla de talentos. Debe alcanzar niveles elevados en muchas direcciones, y combinar capacidades que pocas veces se dan juntas. Debe ser en cierto grado un matemático, un historiador, un político, un filósofo. Debe entender símbolos pero hablar con palabras. Debe contemplar lo particular pero en términos de lo general, y abordar lo abstracto y lo concreto en el mismo vuelo de su pensamiento. Debe estudiar el presente, a la luz del pasado y con los propósitos del futuro. Nada de la naturaleza del hombre y sus instituciones debe quedar completamente fuera de su atención"* (citado en Rodriguez Braun, 1997:339).

De que la sentencia de Keynes es muy cierta tenemos la evidencia en la propia Sociología, que a lo largo de sus historia ha sido fuertemente enriquecida por las aportaciones de tantos economistas que respondían a ese cliché: desde Smith, Ricardo, Veblen, Pareto, Schumpeter o el propio Keynes, hasta Paul Krugman, Saskia Sassen o Gary Becker, por citar algunas perspectivas recientes bien distintas.

Lógicamente, como ha quedado señalado, cuando los planes de estudio responden no tanto a las demandas sociales, como a los intereses corporativos y al equilibrio de poderes académicos, y cuando la propia Economía desprecia a menudo todos aquellos conocimientos que no sean endógenos, corremos el riesgo de que el número de *grandes economistas* tal y como los definía Keynes se reduzca sustancialmente, incrementándose en la misma proporción el número de *grandes contables*, sin duda también muy necesarios para la sociedad pero cuya pericia difícilmente será la del *gran economista*. Pero poco más podemos hacer que señalarlo.

27.- No deja de ser significativo que, en el marco de la decadencia del pensamiento keynesiano, y de la entronización del pensamiento neoclásico (*neoliberal* en términos sociológicos), que se produce a partir de los años '80, el peso específico de la Sociología en la formación de los economistas se haya venido reducido en los últimos años.

Diplomatura en Relaciones Laborales

La actual titulación se estableció en 1990, heredera directa de los estudios impartidos en las antiguas Escuelas Sociales y/o Escuelas de Graduados Sociales, cuyos orígenes datan de la segunda década del siglo XX. El Real Decreto 1429/90 de 26 de octubre, que establece dicho título, especifica que

> *"las enseñanzas conducentes a la obtención del titulo oficial de diplomado en relaciones laborales deberán proporcionar una formación adecuada en las bases teóricas y en las técnicas de la organización del trabajo y de la gestión de personal; así como de la ordenación jurídica del trabajo y de la seguridad social".*

Se espera de los titulados en Relaciones Laborales una formación suficiente en el ámbito jurídico-laboral[28], sociológico (aunque el término habitualmente utilizado sea *social*), económico, organizacional y psicológico, que les capacite para el estudio, organización, asesoramiento, representación, gestión y mediación en el subsistema de Relaciones Industriales, por utilizar la terminología ya clásica de Dunlop. Entre los actores de ese sistema, esto es una jerarquía de patronos y sus representantes, una jerarquía de obreros y algún portavoz, y los organismos públicos y privados especializados que se ocupen de los obreros, las empresas y sus relaciones (Dunlop, 1978), los diplomados en Relaciones Laborales desempeñan un papel crucial.

Además de poder ejercer como profesionales autónomos, estos titulados son demandados por todo tipo de empresas como responsables de recursos humanos o asesores laborales, pero también pueden encontrar empleo en los sindicatos y las Administraciones Públicas. Aunque es especialmente en el marco de la empresa donde los diplomados en Relaciones Laborales juegan un papel clave, si su formación integral los ha capacitado para enfrentarse a la complejidad que entraña, dentro de la realidad empresarial, el ordenamiento jurídico laboral y de la Seguridad Social, así como la organización del trabajo y la dirección y gestión de los recursos humanos.

^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^

28.- La carga jurídica de la titulación, sin embargo, no se limita en el plan de estudios de la Uex al área de Derecho del Trabajo, pudiendo considerarse en ocasiones excesiva si tenemos en cuenta las fuertes limitaciones que los propios juristas lograron imponer, tras fuertes presiones corporativas, a la práctica jurídica de los diplomados en Relaciones Laborales.

Es una titulación que, como muchas de las recientemente implantadas en la Universidad de Extremadura, tiene una fuerte demanda, habiendo sido necesario elevar sustancialmente el *númerus clausus* a partir del tercer año de su implantación.

Por otra parte, es una titulación que, en relación con el análisis institucional que hemos hecho, tiene una significación especial para el centro en que se imparte, pues ha supuesto la conversión, *de facto*, de la Facultad de CC. Económicas y Empresariales, en una Facultad de Ciencias Sociales[29]. Este carácter se acentuará si, como está previsto en la medida en que el Consejo Social de la Uex lo autorice en su momento, se implanta el que de hecho constituye el segundo ciclo de estos estudios: la licenciatura en Ciencias del Trabajo, establecido por el Real Decreto 1592/1999 de 15 de octubre, y que pretende *"proporcionar una formación adecuada, de carácter interdisciplinar, en el campo del trabajo humano, en su doble vertiente organizativa y relacional"*. A pesar de no haber sido atendidos, en el establecimiento de las directrices generales, los intereses de la Sociología[30], la implantación de dicha titulación robustecerá al Área de Sociología.

Economía

La actual licenciatura en Economía fue establecida en su actual configuración por el Real Decreto 1425/90 de 26 de octubre, como heredero directo de la rama de Economía General de la licenciatura en Ciencias Económicas que surgiese, en el curso 1943-44, en la antigua

29.- De hecho, en los últimos cursos la Junta de Facultad ha debatido en más de una ocasión sobre el cambio de denominación del centro.

30.- Desde el Área de Sociología del Departamento de Economía Aplicada y Organización de Empresas de la Uex se presentaron alegaciones al anteproyecto de directrices, difundiéndose en todos los Departamentos de Sociología de las universidades españolas, algunos de los cuales las hicieron suyas, pero no se consiguió modificar ni en un ápice las directrices. Es sorprendente, sin ir más lejos, que por arte de birlibirloque se haya convertido el estudio de los mercados de trabajo en *Economía del Trabajo*, asignada a partir de ese momento en exclusividad a las áreas económicas de conocimiento, ignorando tanto una tradición sociológica secular, como la realidad de la investigación sobre la actividad, la ocupación y el paro en España y en el mundo.

Facultad de Ciencias Políticas y Económicas de la Universidad Complutense, donde surgiría también la titulación de licenciado en Ciencias Políticas y Sociología.

A lo largo de medio siglo las titulaciones antecesoras han cubierto básicamente dos demandas: la de formación de funcionarios expertos en asuntos económicos, que han venido haciéndose un nicho importante en la Administración Pública, y la de profesionales para el management empresarial que han venido sustituyendo progresivamente a los ingenieros industriales y abogados, que antes copaban el sector. Sin embargo, a partir del establecimiento primeros de las ramas de Economía General y Economía de la Empresa, y luego del establecimiento de las licenciaturas separadas, los licenciados en Economía se orientan de forma creciente hacia los ámbitos institucionales: administración pública, gabinetes de estudios de las grandes corporaciones y la banca, y la propia universidad son los sectores de los que fundamentalmente surge la demanda de estos profesionales. Esperándose de ellos, fundamentalmente, una formación sólida en el análisis económico, pero también una perspectiva institucionalista y global. De ahí la importancia del Derecho y la Sociología.

Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas

La creación de la Licenciatura en Administración y Direccíón de Empresas en 1990 (RD 1421/1990 de 26 de octubre) supuso la definitiva separación de la rama de Empresa respecto de la Economía, aunque ya existía de hecho la rama de Economía de la Empresa (Empresariales) en la anterior licenciatura en Ciencias Económicas, de cuyos estudios son una continuación sin ruptura metodológica ni de contenidos (Cuervo, 1991:45-50)

La demanda social de esta titulación es alta, y desempeña una función importante dentro de las organizaciones empresariales ya que, en la actualidad, el éxito de la empresa se vincula cada vez más a sus capacidades directivas y organizativas que a ventajas competitivas basadas en los factores de producción, como el trabajo o los recursos naturales. En una región como Extremadura, que viene saliendo en los últimos años de una posición de subdesarrollo relativo, se espera que

estos profesionales generen una masa crítica de emprendedores capaces de convertir el reciente crecimiento, hasta ahora debido en parte a las subvenciones europeas, en un proceso autosostenible.

Se pide a estos licenciados la posesión de unos conocimientos básicos pero polivalentes, que les den la capacidad de aprender y adaptarse en cada momento, en función de las necesidades del mercado.

Investigación y Técnicas de Mercado

La licenciatura en Investigación y Técnicas de Mercado es una titulación de 2º ciclo (2 años), destinada a formar especialistas en el comportamiento de los mercados y en dirección comercial. Creada en 1990 (BOE del 20 de Noviembre). Su diseño BOE[31] parece perseguir el espíritu multidisciplinario de las nuevas especialidades que exige la sociedad contemporánea, pero la realidad ha sido muy otra. Tres áreas expertas que deberían tener un fuerte peso en los planes de estudios de esta titulación (Sociología, Publicidad y Psicología), junto a las áreas esenciales, económicas y comerciales, apenas están presentes, como consecuencia de las dinámicas y estructuras de poder existentes en nuestras universidades, resultando al fin en casi todos los casos una titulación casi aneja a *empresariales*, con materias redundantes con las cursadas en las titulaciones de Empresariales, y a menudo redundantes consigo mismas, que es cursada casi exclusivamente por diplomados y licenciados en Empresariales[32].

31.- Como miembro de la comisión que diseñó el plan de estudios de esta licenciatura en la Universidad de Extremadura, tuve ocasión de analizar los antecedentes y los modelos de implantación de la misma en profundidad. Y de hecho, a lo que más se parece la troncalidad del BOE es a la especialidad en Investigación y Técnicas de Mercado que se ofrecía en la titulación de Sociología de la Universidad de Alicante hasta la implantación de los nuevos planes de estudios.

32.- Paradójicamente, sociólogos, politólogos y en ciertos casos publicitarios son los titulados que pueden acceder a la licenciatura sin cursar los 16 créditos de *pasarela* (8 de conocimientos básicos de Economía a nivel macro, y 8 de Técnicas de Investigación Social) impuestos por el plan de estudios. Los estudiantes procedentes de Sociología, Psicología o Publicidad serán los únicos

Sea como sea, lo cierto es que, a pesar de ser una titulación de indudable proyección profesional en el momento actual, especialmente en una región como Extremadura, que cuenta con producciones (agrarias, industriales y de servicios) de calidad y cuyo desafío actual se estima por parte de todos los agentes sociales y económicos que estriba precisamente en la comercialización de esos productos, la demanda de la misma es muy escasa, a pesar de que para los alumnos de las tres principales titulaciones del centro constituye es una vía cómoda de especialización y de obtención de una segunda titulación. Iniciada en el curso 1999-2000, el número de matriculaciones no está respondiendo a las expectativas despertadas en el momento de su implantación: entre los dos cursos, apenas sobrepasa el medio centenar de alumnos.

La Licenciatura en Investigación y Técnicas de Mercado (LITM) proporciona formación en los métodos y técnicas de investigación de mercado y de marketing. La sociedad espera de estos titulados que estén capacitados fundamentalmente para ser Analista de Mercados (con posibilidades de ocupar puestos de responsabilidad y dirección) en empresas de Investigación y Estudios de Mercado, o Responsable de decisiones de Marketing o Estudios de mercado en empresas que cuenten con Departamentos de Marketing o en empresas Consultoras (especializadas en Marketing o Estudios de Mercado). Hay una serie de tareas que especialmente se espera sean capaces de hacer: hacer investigación de mercados, gestionar servicios atención al cliente, diseñar planes de marketing y programas de marketing directo, hacer estudios de merchandising, analizar los hábitos de los consumidores, de marketing mix (precio, producto, distribución, promoción, mercado), análisis de la competencia, planes de fidelización de clientes, previsión de ventas y gestión de stocks, y planificar, ejecutar y analizar encuestas sobre satisfacción de los clientes.

Diplomatura en Empresariales

Por un Decreto de 1972 las Escuelas Profesionales de Comercio de titularidad pública pasaron a integrarse en la Universidad como Escuelas

con formación de base suficiente de su primera carrera) para realizar análisis cualitativos del consumo.

Universitarias de Estudios Empresariales. Las titulaciones de Perito Mercantil y Profesor Mercantil desaparecieron, siendo sustituidas por el título de Diplomado en Estudios Empresariales (Plan 73, del que todavía quedan alumnos examinándose, sin docencia, en nuestra Facultad). Las nuevas directrices de planes, fijadas en 1990, establecieron el título de Diplomado en Ciencias Empresariales (RD 1422/1990 de 26 de octubre, publicado en el BOE del 20 de noviembre), y condujeron al Plan 'renovado' de 1995 que, a su vez, ha sido reformado en 1998.

Estos estudios equivalen en cierto modo al primer ciclo de las licenciaturas, tienen unos campos de actuación semejantes y habilitan para el acceso a los Grupos y Escalas funcionariales del Grupo B. Los alumnos reciben una formación adecuada en gestión y funcionamiento de la empresa, con una cierta singularización en sus aspectos contables.

Esencialmente, es esa capacidad para llevar la gestión contable de una empresa, o incluso la administración general en el caso de pequeñas empresas (son relativamente habituales los casos de hijos de pequeños empresarios que hacen estos estudios para adquirir una serie de habilidades para aplicar en la empresa familiar), es lo que la sociedad espera de estos titulados, que por lo demás tienen también un campo de acción muy importante en ciertas escalas de la Administración pública.

Conclusión

En suma, y en lo que afecta directa o indirectamente a nuestra disciplina, lo que se espera de cualquiera de los egresados de la Facultad es un conjunto de habilidades, entre las que también se encuentran la capacidad de ubicarse, y de ubicar el objeto de su actividad profesional, en un mundo complejo y cambiante, y eso es algo que la Sociología puede aportar con cierta propiedad.

También de forma general, se espera que sean capaces de leer, comprender y valorar informes sociológicos que pueden tener incidencia en el ámbito de su actividad.

Finalmente, en algunos casos (especialmente en las licenciaturas de Economía e Investigación y Técnicas de Mercado) se espera que sean capaces de introducirse en la investigación socioeconómica, para lo cual deben manejarse (con soltura en el caso de los licenciados en Investigación y Técnicas de Mercado) siquiera con las herramientas básicas de la

investigación social. En el caso de la licenciatura en Economía debemos tener en cuenta además que el único posible contacto del alumnado con la metodología de la investigación en ciencias sociales puede darse si toman las asignaturas optativas o de libre elección sobre técnicas de investigación impartidas por el Área de Sociología[33].

Esas demandas son, sin lugar a dudas, importantes, y debemos ser conscientes de ellas por más que algunas de las materias que impartimos tengan la consideración de *marías*. Pero no podemos olvidar tampoco que la más importante y evidente conclusión de todo lo expuesto -salta a la vista- es que, en este centro, **no estamos formando sociólogos**. Más aún, en cierta medida estamos formando profesionales que, en ocasiones, no sólo van a competir directamente con, sino que en muchos casos van a irrumpir con desparpajo en, áreas temáticas que no pueden ser tratadas con seriedad sin una formación en Sociología.

Esta situación nos plantea un delicado equilibrio, no siempre bien comprendido por quienes ejercen la docencia en Facultades de Sociología.

33.- Puede resultar paradójico que el plan de estudios de la licenciatura en Economía, una titulación orientada específicamente a formar analistas, no recoja en la troncalidad ni la obligatoriedad materias sobre metodología de la investigación. Los estudiantes aprenden a utilizar herramientas estadísticas y econométricas sofisticadas, pero sin conocer los fundamentos metodológicos ni las principales técnicas de investigación en Ciencias Sociales.

Fundamentos y criterios pedagógicos

Este apartado desarrolla los factores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con especial atención a los métodos y técnicas pedagógicas disponibles. Considerando tanto la propia experiencia docente, como las teorías más universalmente aceptadas sobre la materia; pero contemplando particularmente, como corresponde al momento de acelerada transformación social que estamos viviendo, los nuevos métodos y técnicas que, especialmente en lo que a la enseñanza superior se refiere, apuntan en el mundo. Seguir planteándonos la práctica docente como si la Sociedad de la Información fuese un fenómeno externo a la Universidad es hacer baldío por anticipado nuestro esfuerzo.

El proceso de aprendizaje

El conocimiento, según el modelo propuesto por Vygostky, es un producto social que se adquiere por dos caminos: la *ósmosis* o aprendizaje por contacto, esto es, el simple hecho de vivir y relacionarse, a través del cual acumulamos conocimientos, a menudo superficiales por su carácter meramente empírico, y el *aprendizaje*, esto es el conocimiento de los símbolos sociales que se consigue a través de la enseñanza (Wertesch, 1988).

Desde una perspectiva constructivista, el aprendizaje es fruto de una *construcción* personal, en la que no sólo interviene el sujeto que aprende sino también *"los otros significativos"*, compuestos esencialmente, en la enseñanza superior, por profesorado, grupos de iguales y, todavía, también por la familia.

Aunque habitualmente no se considera a los padres como factor

esencial en los niveles universitarios[34], debería cambiar esa visión, en la medida en que asistimos a dos procesos convergentes en las sociedades contemporáneas.

En primer lugar a una mayor capacitación y preparación académica de las nuevas generaciones de padres, con porcentajes crecientes de población formada a nivel universitario. Este fenómeno, cuya importancia es ampliamente considerada para fases previas del proceso educativo, todavía no es considerado en toda su significación en lo que se refiere a la enseñanza superior. Tengamos en cuenta que, según los datos de la Encuesta de Población Activa (la fuente más rigurosa para medir este tipo de variables para periodos intracensales a partir de los años '70 del siglo XX), la población de 16 y más años de edad con estudios de nivel universitario pasó de 2 millones en 1987 a 3, 8 millones en 1998, esto es, el número de universitarios casi se ha duplicado en una década. Naturalmente, estos datos enmascaran el hecho de que los estudiantes universitarios siguen procediendo masivamente de las clases medias, como se ha puesto de manifiesto en el apartado 1.1.2. Así, para el conjunto de la Universidad de Extremadura, el porcentaje de estudiantes cuyo padre tiene estudios universitarios alcanza el 25% (Baigorri, Fernández, Masa, 2000).

Y en segundo lugar, pero con una importancia equivalente, asistimos a un alargamiento progresivo del periodo de *incubación* de las generaciones, lo que significa a una dependencia de la familia durante más tiempo, y en todos los sentidos, de los jóvenes.[35]

En el proceso de construcción de *aprendizajes significativos*[36] el papel del profesor es fundamental, por cuanto, frente a los conceptos escasos, poco jerarquizados y mal relacionados, e incluso a menudo

34.- De hecho, la experiencia docente nos aporta repetidos ejemplos del papel que padres y madres juegan como apoyo de muchos estudiantes a la hora de realizar trabajos de curso. Un papel que en ocasiones se percibe como excesivo, pues es difícil discernir qué parte del mismo corresponde al estudiante y cúal al padre o la madre.

35.- No es el lugar para extendernos en esta consideración, sobre la que he reflexionado analíticamente en la comunicación sobre jóvenes y empleo presentada en el VI Congreso Español de Sociología (Baigorri, 1998).

36.- Entendiendo el *aprendizaje significativo* como un aprendizaje globalizado y comprensivo en el que se establecen relaciones sustantivas y no arbitrarias entre el nuevo aprendizaje, y lo que el alumno ya sabe (Coll, 1993)

erróneos, sobre una materia, del alumno, el profesor se constituye en un experto que, como tal, tiene una estructura de conocimientos bien ordenada y clara sobre una o varias materias. El procedimiento sigue una serie de pasos:

1. Asimilar la información procedente del exterior.
2. Acomodarla y contrastarla a los esquemas de conocimiento previos, seleccionando lo más relevante y pertinente de los nuevos conocimientos.
3. Modificar la idea previa, en función del nuevo material, integrando los nuevos datos y desechando los obsoletos.
4. Proceder a una re-conceptualización, ampliando y modificando progresivamente el esquema hasta que se considere válido y, en el ámbito académico, científicamente correcto.

Si atendemos al esquema, observamos cómo una de las reglas básicas del la enseñanza ha de ser la de saber qué sabe, previamente, el otro.

De ahí la necesidad de dar oportunidad, al alumno, de formular el propio conocimiento y evaluar la consistencia del mismo; de ayudarle a comparar la lógica y evidencia de su pensamiento con las razones de los otros; de ampliar y reforzar la lógica de la ciencia con nuevas evidencias y razones; y, muy especialmente, de permitirle aplicar el nuevo conocimiento para que pueda observar que resulta más explicativo o eficaz.

Atendiendo a estos presupuestos, el grupo IDEA de la Universidad de Sevilla, especialistas en el análisis curricular, proponen que atendamos a tres tipos de variables a la hora de elaborar el diseño curricular de una materia.

a) en primer lugar a la **procedencia y antecedentes** de los alumnos y alumnas que acceden a las asignaturas que impartimos;

b) en segundo lugar, a sus **expectativas y aspiraciones profesionales**;

c) y en tercer lugar, a la especificidad de los **procesos de aprendizaje adulto**, que son los que han de caracterizar a la formación universitaria.

Las dos primeras están estrechamente sociológicamente relacionadas por cuando sabemos que las expectativas y aspiraciones profesionales vienen en buena parte determinadas por la procedencia del individuo.

Procedencia y características socio-educativas del alumnado

Efectivamente, la procedencia y antecedentes del alumnado constituyen una variable esencial en el diseño curricular. Los contenidos mínimos de la enseñanza nos vienen fijados a priori -aunque de forma mucho más laxa en el caso de la enseñanza superior-, en la medida en que, como ha quedado visto en otros apartados, la sociedad espera de nuestros titulados unos precisos conocimientos, y unas determinadas habilidades y capacidades, que deben adquirir a su paso por la Universidad. Pero, sin embargo, debemos ser también conscientes de las propias limitaciones que nos impone el alumnado.

No estamos ya, gracias a la progresiva democratización de las sociedades modernas, en una Universidad a la que llega un flujo regular de jóvenes privilegiados que responden a patrones similares en cuanto a formación, capacidades, medios, etc., sino en una Universidad abierta, a la que llegan gentes de orígenes diversos, con bases educativas previas muy distintas, con hábitos culturales no menos diferentes, y con orientaciones y expectativas a menudo contrapuestas. La docencia, en una Universidad de masas, no puede plantearse en los mismos términos en que se hacía en la Universidad tradicional, esencialmente elitista.

En el caso del alumnado que accede a la Facultad de CC. Económicas y Empresariales nos enfrentamos de lleno a esa complejidad, agudizada por dos fenómenos específicos, a nuestro juicio fundamentales. En primer lugar, está entre las que presenta, en términos globales, una de las notas de corte de ingreso más bajas de la Universidad de Extremadura. Y en segundo lugar, ofrece titulaciones fuertemente demandadas por la población activa, como mejora de su capacitación para obtener empleo o mejorar el que ya tienen.

Para comprender esta diversidad del alumnado, atenderemos a tres aspectos. En primer lugar, a su procedencia y antecedentes formativos; en segundo lugar a su diversidad social, y finalmente atenderemos a algunos factores de desigualdad en el acceso a los medios que condicionan su propia capacidad formativa.

Aunque no existen, en la Universidad de Extremadura, o no están al menos publicadas, investigaciones sistemáticas y rigurosas sobre el

alumnado[37], no obstante desde el Area de Sociología venimos teniendo ocasión, en los últimos dos años, de realizar encuestas representativas en el marco de convenios con empresas o instituciones, en las que con independencia del objetivo de la encuesta procuramos introducir preguntas sobre variables socioeconómica de interés para nuestras investigaciones. Sin embargo, los tamaños de las muestras no nos permite utilizar esos datos para analizar los distintos centros, debido al consecuente margen de error. No obstante, junto al conocimiento empírico no sistematizado que nos ofrece la propia práctica docente, disponemos de algunos datos procedentes de las matrículas de los alumnos, así como de análisis parciales realizados por algunos profesores y profesoras del centro con finalidades diversas[38]. Utilizaremos, por tanto, esos datos fragmentarios, y alternaremos entre el nivel del centro y el de la Universidad, en nuestro análisis[39] .

Orígenes y antecedentes curriculares

Veamos las diversas categorías tipologías que encontramos, en función de los distintos orígenes académicos:

El alumnado procedente de **COU** (especialidades de Ciencias, Letras

^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^

37.- La propia Facultad de CC. Económicas ha realizado en los últimos cursos encuestas que, sin embargo, no han podido ser procesadas todavía por falta de medios.

38.- Hay que citar, respecto a lo realizado en la Facultad, el análisis pionero del alumnado de sus grupos realizado por la profesora Cortés para su proyecto docente en 1997.

39.- No obstante, en el presente curso 2000-2001, el profesor Ramón Fernández ha diseñado una completa encuesta, con sus alumnos y alumnas de Técnicas de Investigación Social, quienes también han hecho el trabajo de campo, que nos va a permitir conocer en profundidad al alumnado de nuestra Facultad, con un tamaño de muestra suficiente para atender al análisis incluso por titulaciones; lo que permitirá mejorar sin duda, a partir de ese conocimiento, no pocos aspectos organizativos y docentes no sólo del Area o el Departamento de EayOE, sino del conjunto del centro, sobre todo en el marco del proceso de autoevaluación de la calidad en el que el mismo participa desde hace años. He tenido ocasión de colaborar en dicho estudio, y se incluirá, como anexo al Proyecto Docente, una síntesis de los principales resultados obtenidos en relación a los factores aquí considerados, ya que hasta fechas muy cercanas a la oposición no dispondremos de los datos..

o Mixta) constituye el grupo mayoritario, y en función de la especialidad cursada presenta a su vez una gran variabilidad en cuanto a sus conocimientos previos.

El alumnado procedente de **Bachillerato** presenta una variabilidad muy similar, siendo muy pocos los que han cursado asignaturas de Ciencias Sociales directamente relacionadas con la Sociología.

El alumnado procedente de **Formación Profesional** de Segundo Grado y Módulos Profesionales de Nivel III acceden a las diplomaturas de Empresariales o Relaciones Laborales en función de la especialidad que hayan cursado, y aunque su base de conocimientos en Ciencias Sociales es notablemente inferior, sin embargo muestran a menudo mayor madurez.

El alumnado procedente del acceso de **mayores de veinticinco** años conforma un grupo reducido con un alto grado de motivación, pero normalmente con niveles muy bajos de conocimientos previos, compensados en ocasiones con la experiencia vital o laboral. Es frecuente además que compatibilicen los estudios con una actividad laboral, o con el trabajo doméstico y la atención a la familia (en el caso de algunas alumnas se unen estudios, actividad laboral y trabajo doméstico), lo que limita su tiempo disponible para el estudio.

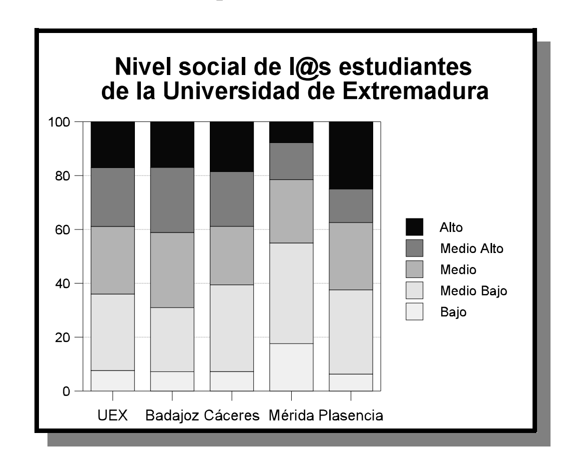
El alumnado que ha realizado **otros estudios superiores** es poco numeroso pero destaca por su capacidad crítica y su participación en el aula, lo que resulta de gran interés para el desarrollo de la materia en aquellos puntos en que el diálogo plural y/o el debate son convenientes; si bien presentan bajos niveles de asistencia.

Diversidad social

Las características socioeconómicas del alumnado no son menos diversas que sus orígenes educativos. Cuando hablamos de la Universidad de masas no siempre somos conscientes del profundo significado del término, por cuanto las actitudes y hábitos culturales y de estudio que derivan de la gran diversidad social del alumno influyen en el proceso formativo, y deben ser tenidas en cuenta tanto en el propio diseño curricular, como sobre todo a la hora de desarrollar la docencia.

A pesar de la tendencia a la formación de una cultura universal en el marco la formación de lo que he denominado *la urbe global* (Baigorri, 2001), no nos cabe ninguna duda, a la luz de la experiencia, de que, por poner un ejemplo concreto, ni los casos citados, ni la forma de exposición utilizada en una clase, han de tener el mismo efecto en un

alumnado de una universidad metropolitana, mayoritariamente *urbanita*, que en el alumnado de una universidad como la de Extremadura, en donde casi el 60 % procede de zonas rurales o pequeñas ciudades[40]. Por otra parte, la señalada democratización de la Universidad tiene como resultado que, aún procediendo masivamente de las clases medias, el alumnado tiene un fuerte componente interclasista.



He señalado antes la importancia que tiene que los estudiantes cuenten con padres universitarios, y hay que detenerse de nuevo a pensar en ello, siquiera como un elemento a considerar, si tenemos en cuenta que hay también un 40 % de estudiantes que proceden de familias de trabajadores especializados, obreros sin especialización e incluso parados. El gráfico muestra la estratificación social en los campus de la Universidad de Extremadura.

Desigualdad de acceso a los medios

Esta diferenciación social plantea problemas, relacionados con la educación, sobre los que no es el momento de extenderse. Pero sí debemos considerar una cuestión que tiene una influencia directa en el

40.- Los datos que manejamos en este epígrafe y en el siguiente proceden de la encuesta realizada al conjunto del alumnado de la Uex en el curso 1999-2000, centrada en actitudes ante la Unión Europea pero en la que introdujimos otras variables de interés para nuestras líneas de investigación, y cuyos resultados se recogen en (Baigorri, Fernández, Masa, 2000).

rendimiento de los propios estudiantes, y en la eficiencia de la enseñanza tomada en su conjunto.

Se trata del desigual acceso a los medios complementarios que tienen los alumnos, y que debemos tener presente en el diseño curricular. Resulta obvio que aquellos estudiantes que residen en el domicilio familiar, fuera de las ciudades universitarias (casi un 7% se encuentra en esta situación), a la mayor inversión de tiempo que deben dedicar al desplazamiento, unen las dificultades para encontrar en su localidad de residencia documentación de calidad para los trabajos de curso, o para ampliar sus conocimientos. Aún quienes residen en ciudades universitarias, que tienen más fácil acceso a bibliotecas universitarias o a una biblioteca pública más completa, presentan diferencias sustanciales en la disponibilidad de medios en el propio domicilio.

Si tenemos en cuenta (sobre ello me extenderé en otros apartados) la inevitable mutación hacia la virtualización parcial o total de la Universidad, entenderemos mejor cómo afectan esas desigualdades.

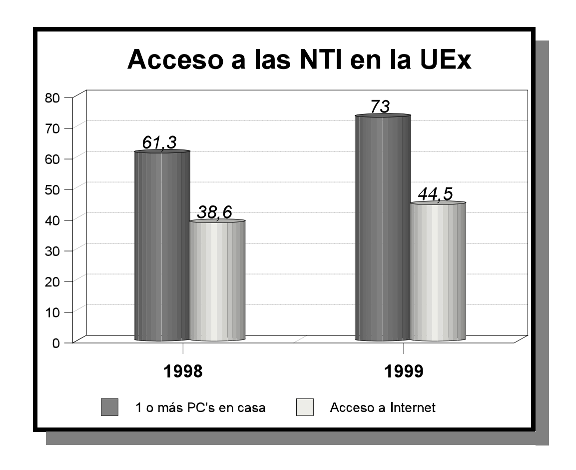
Así, pensemos en el hecho, aparentemente banal[41], de que todavía hay estudiantes que presentan sus trabajos manuscritos porque no disponen ni siquiera máquina de escribir, mientras que otros los presentan elegantemente impresos en color y encuadernados como si se tratase de un *report* a un Consejo de Administración; o consideremos el hecho, mucho menos banal, de que los estudiantes que cuentan con libre acceso a Internet pueden acceder no sólo a fuentes de información casi infinitas, sino también a los cada vez más numerosos e incontrolables depósitos de trabajos de curso, popularmente conocidos en la red como *rincones del vago*, donde es posible encontrar un trabajo perfecto sobre casi todos los temas que podamos imaginar, que con una mejor presentación puede salvarles la asignatura[42]; mientras que aquel o aquella estudiante que han presentado un honesto y trabajado manuscri-

41.- En realidad no es tan banal la cuestión, por cuanto voluntaria o involuntariamente, y en mayor o menor medida, el docente siempre es influido por los aspectos formales del trabajo académico.

42.- En el ámbito anglosajón, especialmente las Universidades norteamericanas, se existe software altamente eficiente que permite detectar plagios en los trabajos de los alumnos. Desgraciadamente no contamos aún con tales instrumentos en español, por lo que debemos seguir confiando en la intuición, y utilizando mecanismos imaginativos para sortear ese riesgo, pero siempre multiplicando el esfuerzo del profesor para definir temas nuevos para ese tipo de trabajos.

to, basado en los escasos libros a los que ha tenido acceso, obtiene una baja calificación. Son aspectos sobre los que, lamentablemente, hablamos repetidamente los profesores a nivel privado, pero respecto a los cuales no se plantean alternativas[43].

Precisamente en relación con el acceso a las Nuevas Tecnologías de la Información, elemento cada vez más esencial en la enseñanza superior, venimos trabajando en los últimos años, siendo la desigualdad en el acceso a las mismas uno de los tópicos de mayor interés para el Grupo de Investigación en Estudios Sociales y Territoriales del Area de Sociología.



En una reciente comunicación presentada al I Congreso Internacional sobre Alfabetización Tecnológica (Baigorri, Fernández, 2000) hemos puesto de manifiesto las flagrantes desigualdades que, aunque vienen reduciéndose aceleradamente, se mantienen entre los universitarios. El gráfico refleja tanto la variación interanual, como la desigualdad todavía existente

Siendo altos los niveles de inmersión en las Nuevas Tecnologías de la Información en relación a la media de la población extremeña o incluso española, debido al peso de las clases medias y altas en el

43.- Tengamos en cuenta que los alumnos de nuestro centro no disponen de un parque informático suficiente y de libre acceso a su disposición. La sala de ordenadores tan sólo puede utilizarse en clases que requieran esos medios, y con la presencia del profesor.

alumnado, aún así todavía un 27 % de los alumnos y alumnas de la Universidad de Extremadura no disponen de ordenador personal en su domicilio; pero, sobre todo, casi un 55 % no tenía, a finales de 1999, acceso a Internet.

Actitudes, motivación y expectativas

La heterogeneidad en el origen, además de otros factores socioculturales, incide directamente en las actitudes, motivaciones y expectativas que el alumnado tiene frente a la formación.

En origen, podemos distinguir básicamente entre el alumnado **vocacional**, que bien sea por inclinación natural o cultural, por tradición familiar asumida, o por cualquier otra razón, han deseado y conseguido matricularse plenamente conscientes de la carrera elegida y de su futuro profesional, escogiéndola en primera opción, y que forman un grupo muy reducido en todas las titulaciones del centro, y el **no vocacional**, que llega a la mayor parte de las titulaciones de la Facultad porque no ha conseguido nota suficiente para cursar la que consideraron como *primera opción*, o por imposición familiar (es el caso de muchos hijos e hijas de empresarios), o porque ha terminado una titulación y no tiene perspectivas de empleo (es lo que ocurre con parte del contingente de Investigación y Técnicas de Mercado, y en menor medida con Relaciones Laborales).

Lógicamente, la docencia en un centro en el que ha venido predominando, como ocurre en la Facultad de CC. Económicas y Empresariales, el alumnado no vocacional[44], no puede presentar las mismas características que en centros dedicados a carreras más claramente vocacionales. Más aún, cuando se trata de materias, como la Sociología, complementarias de sus currículums, y de las que al llegar a la Universidad en general ni siquiera sabían que existiesen, y a las que no encuentran ninguna utilidad práctica.

En cualquier caso, vocacionales y no vocacionales coinciden en un punto: la obsesión por la obtención del título, fin en sí mismo de suficiente peso para la mayoría. Salvo en el caso de unas pocas materias

44.- Según algunas prospecciones realizadas por el equipo decanal, esta característica estaría cambiando en los últimos cursos. Sin embargo, no podemos confirmar ese cambio de tendencia hasta que dispongamos de datos empíricos contrastados.

troncales que consideran que les serán útiles en su vida profesional[45], en la inmensa mayoría de los casos no se detecta un interés objetivo en el aprendizaje.

Con la progresiva mercantilización del título universitario, a la que he hecho referencia, éste pasa a convertirse en un objeto sobre el que los alumnos aplican justamente un *sentido económico*, que consiste en obtenerlo aplicando el mínimo esfuerzo. El objetivo de maximizar los resultados, expresados en términos de mayor *valor añadido* obtenido por el esfuerzo realizado: es decir, el éxito del estudiante será mayor no cuanto más haya aprendido, sino cuanto más alta sea la nota alcanzada con el menor esfuerzo. Una lógica que, además, no es sentida por los alumnos como propia, sino como un resultado que viene impuesto por las circunstancias actuales de la Universidad. Esta, profesionalizada e hiperespecializada, es pronto vista, y vivida, por los alumnos (incluso por la mayoría de quienes llegan a ella todavía sumidos en imágenes míticas) como un gran mercado en cuyo ambiente ha de desplegarse una racionalidad acorde con los propósitos de obtención del título[46].

Hay que considerar, en este punto, hasta qué grado el utilitarismo y el pragmatismo exacerbados que reducen la razón y el conocimiento a procesos meramente instrumentales, ha provocado en el sistema educativo un proceso de tecnificación e hiperespecialización que se ha puesto claramente de manifiesto en los procesos de elaboración de los nuevos planes de estudios. El desprecio con que el propio profesorado de las Areas más *técnicas* o *aplicadas* (que en la actualidad dominan en los centros de estudios empresariales) ha tratado a las consideradas disciplinas *teóricas* ha sido trasladado al propio alumnado (que, no olvidemos, ha participado casi de igual a igual en los procesos de

^^

45.- Como se ha señalado supra, una de las grandes paradojas de las carreras universitarias en las que la Sociología es una materia complementaria, incluso a veces funcionalmente una *maría*, es que algunos conocimientos troncales se aprenden ya obsoletos, y en otros casos no serán nunca utilizados en el desempeño profesional, mientras que por el contrario los conocimientos adquiridos sobre el funcionamiento y las estructuras sociales, procedan de la Sociología o de otras disciplinas, dejarán un *poso* en el alumno que le será de *utilidad* a lo largo de toda su vida.

46.- Así, no debe resultarnos extraño que, a pesar de nuestros repetidos esfuerzos, los estudiantes no lean sino lo estrictamente necesario para superar la asignatura, y no se salen de las recomendaciones básicas que se hacen en el programa.

reforma de los planes de estudio), extendiendo entre ellos casi como un principio sacrosanto la idea de la inutilidad de la reflexión teórica.

De hecho, observamos cómo el alumnado tiene a priori unas expectativas determinadas sobre la cantidad y calidad del trabajo a aplicar a cada asignatura, así como sobre la utilidad práctica que le va a reportar. En función de esos datos, que se transmiten de promoción en promoción, plantea su plan de trabajo, muchas veces erróneo desde una perspectiva metodológica.

Por otra parte, no debemos olvidar tampoco que el alumnado ha sido socializado en determinados hábitos de trabajo (lo que, en muchos casos, ha frustrado el desarrollo de otras capacidades) que a menudo son rémoras en la Universidad; que arrastran vicios teóricos notables[47]; que, finalmente, han olvidado contenidos básicos que dificultad el aprendizaje de los nuevos contenidos.

En el caso de las disciplinas sociológicas, como en el de algunas otras Ciencias Sociales, debemos considerar además otro hecho de especial importancia, al que de alguna forma ya he hecho referencia en el apartado de fundamentación de la disciplina. Y es que, a partir del momento en que el estudiante, que llega de Secundaria sin una idea clara del objeto de la Sociología, *conoce* el objeto material de estudio, tiende a creer que esos *saberes* no son sino los que ya ha venido adquiriendo por su mera experiencia vital, a través del sentido común, la tradición y otras fuentes no positivas de conocimiento. Cuanto más cercano está el contenido de una disciplina de la cotidianeidad del estudiante, más difícil es superar los tópicos con los que los jóvenes se manejan. Pero ello aún resulta más paradójico que se considere a la Sociología como una disciplina *teórica* y *poco práctica*.

Procesos de aprendizaje en los adultos, y los alumnos universitarios

Las teorías del aprendizaje adulto, orientadas esencialmente a aprender a aprender, han de ser otro referente básico para la confección

47.- Derivados, las más de las veces, de la casi inexistente presencia de sociólogos y sociólogas en los Departamentos de Ciencias Sociales de Secundaria. La confusión explícita de la Sociología con la Psicología, la Filosofía o incluso la Etica, es muy habitual.

del diseño curricular. Es una enseñanza concebida más como facilitación y construcción de nuevos modos de pensamiento y acción, que como una mera transmisión a asimilar miméticamente por el alumno, el cual precisa a su vez de un entorno de apoyo estimulante, centrado en la indagación reflexiva. En suma, el aprendizaje adulto, en el marco de la enseñanza superior, es casi por completo un diálogo permanente entre profesor y alumno.

Ahora bien, debemos pensar en el tipo de problemas particulares con que, en el mero proceso de aprendizaje, nos encontramos en la enseñanza superior, donde podemos enfrentarnos a diversidad de situaciones críticas.

A veces, sencillamente, los alumnos no quieren pensar, normalmente por falta de motivación. Otras veces, no quieran participar, y sin participación no cabe una buena interacción comunicativa. En ocasiones no progresan a través de la interacción porque no aceptan el conflicto que supone, respecto de sus conocimientos previos, este tipo de planteamiento. Y puede ocurrir también que no se controlen las reacciones afectivas de los alumnos, sin lo cual no se conseguirá un nivel óptimo de diálogo.

Estos presupuestos nos obligan a poner el necesario énfasis en lo que podemos denominar como *puntos fuertes* de la enseñanza superior, muy especialmente en el ámbito de las Ciencias Sociales, como herramientas de motivación:

1.1. Hacerles ver que no están ante un corpus acabado e inmutable de conocimientos, sino que existen perspectivas teóricas y prácticas distintas, modelos en conflicto, y reformulaciones continuas de la disciplina. Este punto tiene particular importancia en el caso de las disciplinas sociológicas, en las que la diversidad de perspectivas teóricas es tan notable, y donde la vinculación entre perspectivas/ paradigmas e ideologías es a menudo demasiado estrecha.

1.2. Poner el acento en que *aprender a aprender*, esto es, que la enseñanza no sólo supone la comprensión de los principios generales, sino también el desarrollo de una actitud hacia el aprendizaje.

1.3. Ayudarles a familiarizarse con las diversas tradiciones intelectuales más relevantes para el pensamiento y la práctica, como futuros profesionales, en el ámbito por el que optaron.

1.4. Iniciarles en procedimientos básicos para la investigación, con lo que contribuiremos a que tomen conciencia de cómo se construye el conocimiento, a que sean capaces de revisarlo con más detenimiento, y en suma eviten su *sacralización*.

1.5. Estrechamente relacionada con el punto anterior está la necesidad de ayudarles a desarrollar una actitud crítica positiva.

1.6. Fomentar los hábitos de reflexión y trabajo en equipo.

1.7. Habituarles a entrar en contacto con fuentes primarias de información. La prensa y las revistas periódicas, las revistas científicas, la variedad de libros, bases de datos y/o enciclopedias son materiales de trabajo cuyo manejo deben convertirse, para los alumnos, en un hábito casi rutinario.

La aplicación de esos principios, para responder a los desafíos señalados, con conduce a la necesidad de contar con una metodología didáctica.

La metodología didáctica en una Universidad que se introduce en la Sociedad de la Información

Los métodos de enseñanza son el conjunto de momentos y técnicas que, en una coordinación lógica, dirigen el aprendizaje del alumno hacia determinados objetivos previamente fijados. Desde una perspectiva más ambiciosa, podría hablarse de la conducción del alumno desde el no saber nada hasta el dominio seguro y satisfactorio de la materia (Mattos, 1974).

Principios y métodos de la didáctica en la Universidad

Como ocurre en tantos asuntos humanos, a menudo los grandes modelos teóricos de comportamiento hacen aguas cuando se enfrentan a la realidad de cada día. Más aún en el mundo de la enseñanza, donde el refrán de *"cada maestrillo tiene su librillo"* cobra auténtico sentido, pues son los años de experiencia los que van marcando al profesor los criterios más aptos para un alumnado cuyas características, por lo demás, cambian a cada nueva generación, pero también para el propio profesor como individuo único y distinto de los demás, con su propia biografía y sus propias limitaciones estructurales.

Sin embargo, no es menos cierto que, al lado del empirismo radical que confía en los aciertos y errores pasados, y en la intuición, como guías sacrosantas para la enseñanza, los desarrollos teóricos y aplicados de los pedagogos nos ofrecen un arsenal de métodos que, bien aprovechados, nos ayudarán a mejorar nuestros propios descubrimientos.

De hecho, podemos encontrar casi también tantas teorías pedagógicas como variabilidad hay en las personalidades humanas, por lo que siempre hallaremos para nuestro propio apoyo y mejora la que me mejor se adapte a nuestras características, o a las circunstancias específicas (el momento pedagógico) en que nos encontremos. A partir de las propuestas de distintos autores podríamos ubicar los distintos métodos en un

continuum que va de las actitudes más directivas a las más participativas, de la instrucción al aprendizaje, de la pasividad a la acción compartida (Roman, 1980; Pujol y Fons, 1981). Y este esquema es tan válido para la formación universitaria, como para cualquier otro nivel educativo.

Métodos pasivos (tradicionales)	⬅ ◘ ➡	**Métodos activos (modernos)**
Centrado en el profesor	⬅ ◘ ➡	Centrado en el alumno
La explicación	⬅ ◘ ➡	Estudio independiente
Mínima participación del alumno	⬅ ◘ ➡	Mínimo protagonismo del profesor
Objetivo: enseñar	⬅ ◘ ➡	Objetivo: aprender
Aprendizaje = suma de conocimientos	⬅ ◘ ➡	Aprendizaje = capacitación para hacer
Predomina la acción informativa/instructiva	⬅ ◘ ➡	Predomina la acción educativa/ formativa

Pero, si en relación a los propios fundamentos de la disciplina debemos acogernos al pluralismo metodológico, e incluso he defendido un cierto nivel de eclecticismo, por constituir una materia complementaria en las carreras de este centro, con mayor motivo debemos situarnos en la misma posición con respecto a los métodos pedagógicos, por cuanto son meros instrumentos que debemos tomar en función de nuestras circunstancias, medios disponibles, necesidades y objetivos. Porque incitar a pensar, haciendo al estudiante un sujeto activo, es una tarea que no está reñida en modo alguno con la mera inyección de contenidos. De hecho, éstos únicamente pueden *cuajar* en la mente del estudiante cuando paralelamente se ha potenciado el deseo de saber y el ejercicio de la crítica. Por lo demás, las limitaciones temporales a las que con la nueva organización cuatrimestral nos enfrentamos, especialmente en materias que han visto reducida su carga, nos obligan a centrarnos en el *aprender mucho* antes que en el *aprender muchas cosas*.

El principio esencial para manejarnos en el mar de dudas en el que la variedad de métodos puede sumirnos es, a nuestro juicio, el de considerar que no nos enfrentamos a una materia inerte. Ha quedado dicho, pero conviene insistir en ello en este punto: **el estudiante universitario no es una piedra, ni una esponja, sino un ser humano inmerso en la época de su vida más ajetreada y complicada, en la**

que su identidad está madurando como persona. Lo que significa, en primer lugar, que debemos asumir que los alumnos no viven para la Universidad, aunque ésta ocupe la mayor parte de su tiempo; y en segundo lugar, que tienen unas capacidades ya bastante desarrolladas, y su propio espíritu crítico, ya antes de llegar a la Universidad, e incluso sus propias ideas sobre la docencia.

Goldsmid y Wilson, autores del afamado manual de didáctica de la Sociología que desde hace veinte años sigue reeditando sin modificaciones la Asociación Americana de Sociología, observaron cómo los estudiantes de los ocho centros en los que pasaron su cuestionario, venían siendo afectados, en su rol de estudiantes, por una serie de experiencias extra-académicas características de su edad y orígenes sociales. Aunque los autores en modo alguno pretenden que los 326 alumnos entrevistados sean representativos sino de sí mismos, vale la pena reproducir una pequeña síntesis de sus descubrimientos (Goldsmid y Wilson, 1980:130).

Experiencias extra académicas que afectan al estudiante universitario	Informan de preocupaciones que afectan su trabajo académico (tres últimos meses)
1. Experiencias relacionadas con la familia (bodas, divorcios, nacimientos, muertes, conflictos...)	75 %
2. Experiencias con amistades y amoríos (afectando positiva o negativamente)	82 %
3. Experiencias con patrones, empleados o compañeros de trabajo si se trabaja	44 %
4. Experiencias e ideas religiosas	43 %
5. Experiencias con los compañeros y compañeras de piso, aula, grupos de estudio, etc	62 %
6. Actividades políticas y similares	21 %
7. Experiencias con drogas, alcohol incluido	30 %
8. Enfermedades, dolores, accidentes	29 %
9. Otras	37 %

¿Quiere eso decir que, según el ideal mil veces expuesto, el profesor deba conocer a cada alumno, sus necesidades y problemas específicos con la docencia? Siquiera mencionar esa posibilidad provoca sonrojo en la Universidad española, especialmente en los primeros cursos de las

carreras en las que la Sociología es una materia complementaria. El pasado curso, en el conjunto de las materias sociológicas impartidas por el Area de Sociología del Departamento de EA y OE del campus de Badajoz, los seis profesores del Area (uno a tiempo parcial) atendimos a aproximadamente 1.500 alumnos de tres centros distintos. El autor de este proyecto tuvo, en el conjunto de materias impartidas, un total de 300 alumnos y alumnas, sin contar a quienes ya no tienen docencia pero siguen teniendo derecho a examen. Y debe confesar que, salvo de unos pocos que solicitaban un aplazamiento en la fecha de entrega de algún trabajo, o intentaban *explicar* los malos resultados de un examen, este profesor no llegó a saber de los problemas extra académicos que pudieran estar afectando al alumnado.

Pero lo que Goldsmid y Wilson quieren mostrarnos, a los profesores de Sociología, es que debemos ejercer también nuestra profesión en el aula. Muchas de las experiencias que afectan al aula son colectivas, y además los estudiantes son distintos en cada nueva promoción. Los profesores y profesoras más sensibles a la interacción humana (y eso es un don que no se adquiere con la experiencia, aunque ayuda) lo perciben rápidamente, y son una buena guía que conviene consultar en cada nuevo curso.

Y ver al alumnado como un sujeto activo y protagonista de su vida y de su formación nos lleva a una serie de principios sobre los que basar nuestras estrategias metodológicas.

El primero y más importante es el de la **comunicación**: la necesidad del fortalecimiento del diálogo, y la comunicación permanente con los alumnos, para introducir cambios y mejoras que sean razonables, y para reforzar el grado de acuerdo y la aceptación por todos de los planes y reglas del juego académicas.

El segundo es el de la **experimentación**. Sin olvidar que el objetivo no es la actividad en sí misma, sino el aprendizaje significativo, cualquier estrategia metodológica será buena si es usada en el momento apropiado y de acuerdo con los objetivos fijados. La experimentación nos llevará a ir disponiendo de estrategias diversas para grupos diversos, materias diversas, y temas diversos, en función de los recursos disponibles y de la propia capacidad.

Consideramos que la aplicación sistemática de los principios de comunicación y experimentación (el primero nos permitirá, antes incluso que los propios resultados de las evaluaciones, detectar si la experimentación está siendo efectiva) nos ayudarán a ir ajustando cada vez más nuestra docencia.

Los métodos tradicionales

Las más conocidas estrategias didácticas han sido lo suficientemente probadas, criticadas y renovadas, en todos los ámbitos de la ciencia, como para considerarlas también las más importantes para la enseñanza de la Sociología.

La explicación

Personalmente, soy muy reacio a denominar *lección magistral* a lo que, las más de las veces, no es sino una artesanal explicación de conceptos e ideas ajenos. Pienso que deberíamos reservar esa denominación para las escasas ocasiones en que tenemos ocasión de escuchar a un maestro, o maestra, de la ciencia, explicándonos sus logros con sabiduría, rigor, creatividad, capacidad de diálogo, brillantez y buen humor. Una combinación, reconozcámoslo, difícil de encontrar a diario en las aulas universitarias, en donde a lo que asistimos es a lo que algún pedagogo gracioso definió como *"la charla más o menos ininterrumpida de un profesor durante un buen rato"* (citado en Goldsmid y Wilson, 1980: 201). Si los alumnos asistiesen a diario a auténticas lecciones magistrales, estoy seguro de que este método didáctico no estaría tan vilipendiado y ridiculizado.

¿Por qué, sin embargo, los alumnos que dicen sufrirlas, cuando se hacen profesores terminan *cayendo* en el mismo *vicio* al que años atrás dirigieron tantas críticas? Más aún, ¿por qué todos los manuales pedagógicos, y la mayoría de los proyectos docentes, dedican varias páginas a desmontar su utilidad, si luego, en la mayor parte de las materias, es el método que todos y todas utilizamos más a menudo?.

Sencillamente, porque desde que la Humanidad adquirió la capacidad del habla, la explicación se viene demostrando como un eficaz método para transmitirse conocimientos entre los seres humanos. Y así ocurre y seguirá ocurriendo en la enseñanza superior, incluso cuando, como veremos más adelante, todas o algunas de las clases sean virtuales. En primer lugar porque es un método económico no sólo para la institución, sino también para el profesor (que, una vez bien preparado y experimentado un *tema*, obtiene de él un gran valor añadido al poder repetirlo año tras año, a costa a menudo de falta de actualización); y en segundo lugar porque proporciona unos resultados parciales relativamente satisfactorios y, de nuevo, evaluables a un coste relativamente bajo para los

docentes, los discentes y la institución[48].

Naturalmente, cuando hablamos de la **explicación** no nos estamos refiriendo a esa viciada forma, por la que en nuestros primeros meses de docencia todos y todas hemos pasado, que se limita a la **exposición**, no pocas veces de forma atrabiliaria y fuertemente abrazados a la mesa, a la que convertimos en una poderosa muralla *frente a* los alumnos, sino que hablamos de un complejo proceso de **comunicación** en el que se dan al menos cuatro momentos esenciales, que pueden verse fácilmente afectados por factores internos y externos al aula y al momento:

Intencionalidad .- Esto es, cuando tenemos claramente explícitado, ante nosotros mismos y ante la audiencia, **qué** pretendemos transmitir. Naturalmente, ello exige un programa adecuado y una planificación temporal correcta.

Emisión.- Esto es, cuando con claridad y atendiendo tanto a las leyes de la oratoria, como a las de la eficiencia y el pragmatismo, transmitimos los contenidos. Diversos factores pueden interferir en la emisión: el estado psicológico del docente, el estado anímico del grupo de discentes, el entorno ambiental, la preparación previa indiscutiblemente...

Recepción.- Esto es, cuando en el proceso comunicativo los discentes reciben claramente el contenido emitido, y captan el sentido último, esto es que hay coherencia entre la intencionalidad y el mensaje. Los elementos que, en la Teoría de la Comunicación, afectan a la recepción del mensaje, son de plena aplicación aquí: el *ruido* constituye sin duda el elemento clave, y no pensamos únicamente en el ruido ambiental, esto es el generado por los discentes, sino al propio ruido que contiene el mensaje y que puede despistar a los oyentes; en cuanto a la *redundancia*, a menudo hace perder el sentido último del mensaje.

Respuesta.- Parece una palabra, además de más hermosa, tan clara como la de *feed back*. Damos por hecho que en el proceso de la explicación la participación del alumno es esencial, y las dudas, críticas, desacuerdos, que conducen al diálogo y la discusión, constituyen

48.- No obstante, deberíamos contrastar el repetido argumento, no sólo en las universidades españolas, sino también (a pesar de la imaginería académico-popular) en las norteamericanas, de que la explicación o lección magistral es *el único* camino con grupos *masificados*, con el hecho de que en los últimos cursos de las carreras, o en asignaturas optativas con pocos alumnos, se aplique masivamente el mismo método.

elementos tan importantes como el propio mensaje transmitido. Es justamente cuando se produce algún tipo de respuesta por parte del alumno (positiva o negativa, no importa en este punto), cuando podemos estar seguros de que el mensaje ha sido claramente transmitido[49].

Si esos momentos realmente existen, estaremos paliando los inconvenientes de la explicación tradicional: aislamiento del profesor respecto de los alumnos, y de los alumnos entre sí, imposición dogmatizante de criterios, requerimientos de pasividad en el receptor, asignación tradicional de los espacios de saber/poder, etc.

Efectivamente, de manera demasiado habitual, el trabajo en el aula se convierte en una mera *recogida de apuntes* (*'captura'* más bien, dicen a veces los alumnos, por cuanto algunos docentes por los nervios, la poca experiencia o dificultades fisiológicas apenas vocalizan) que por lo demás serían de mejor calidad si directamente los ofreciese el profesor[50], de forma que el auténtico proceso de **aprendizaje** queda para después, para *"cuando los ponga en limpio en casa"*, lo que realmente significa, las más de las veces, para los días anteriores a los exámenes (fechas en las que es mucho más *rentable* hacerse con una fotocopia de los apuntes del compañero trabajador, normalmente compañera, que restaurar y aclararse con los propios). Es decir, justo para cuando el discente habrá olvidado, muy probablemente, todas las sugerencias, insinuaciones, derivaciones o dudas que se le plantearon en el transcurso de la exposición.

Por otra parte, los docentes caemos a menudo en una serie de errores que, no por repetidamente expuestos y lamentados, dejan de estar presentes en nuestras aulas. Así, olvidamos que el esquema de una lección de 50 ó 60 minutos no debería contener más de cinco seis ideas principales, y que cada parte del esquema debería estar presidida por sólo una de esas ideas. Damos por supuestos demasiados conocimientos. No siempre tenemos tiempo de hacer resúmenes de la exposición al final de la misma. No siempre nos detenemos a destacar las ideas principales, o a relacionadas con otros temas ya expuestos o por venir. Por supuesto

49.- Naturalmente, no dejamos de estar hablando, en gran parte, en términos teóricos. Sabemos bien que la *respuesta* de los discentes es prácticamente inexistente en la mayor parte de las aulas, y no únicamente por responsabilidad del docente. Sin embargo, justamente la voluntad de búsqueda de esa respuesta debe ser un componente esencial de nuestra tarea.

50.- Como hemos hecho en algunas asignaturas en que ha sido posible

que en el actual marco universitario, con unos planes de estudios en los que atropelladamente se quiere comprimir un cúmulo de conocimientos impensable hace veinte años[51].

Pero, así y todo, la exposición sigue siendo un método efectivo, especialmente en algunos momentos, como en la introducción de un tema nuevo, para exponer el estado de un problema determinado, o su fenomenología, y por supuesto cuando el tiempo acucia y los puentes, fiestas salvajes y demás eventos consuetudinarios amenazan con no permitirnos llegar al final del programa. Además, como señalan desde una perspectiva más estrictamente pedagógica Pujol y Fons, los alumnos no suelen mostrarse excesivamente contrarios a este tipo de exposiciones siempre que se cumplan unas condiciones mínimas: *"que sean claras, metódicamente resumidas, lógicamente planteadas, que pongan el acento debido en los principios básicos sin demasiadas disgresiones, y que el tiempo no se emplee en impartir los contenidos de un libro de texto"* (Pujol y Fons, 1981:62)

Por ello no debemos desanimarnos y, sin dejar de experimentar con nuevos métodos que vayan progresivamente reduciendo el peso de las falsas *'lecciones magistrales'*, utilizar las auténticas justo con el objetivo inverso al tradicional: favorecer el diálogo y la participación de los estudiantes en las clases. Para ello disponemos de un arsenal de técnicas que la experiencia colectiva ha venido desarrollando:

a) Formular preguntas en el aula, para comprobar el grado de comprensión del mensaje y provocar la participación

^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^

51.- Indudablemente, el carácter acumulativo de la Ciencia juega en su contra a la hora de su transmisión. Especialmente en el caso de las Ciencias Sociales, donde rara vez los nuevos paradigmas y teorías vienen a sustituir a las anteriores, sino que simplemente se adicionan, multiplicando el volumen de perspectivas teóricas a considerar respecto a cada cuestión. Basta observar las sucesivas ediciones de manuales clásicos, en los que nuevos *clásicos* aparecen sin que desaparezcan otros, donde nuevas teorías se consideran para cada tema sin que parezcan quedar en la obsolescencia otras (a lo sumo se les dedica menos espacio). El propio temario considerado como *básico* o *introductorio* para la Sociología viene ampliándose sistemáticamente con el surgimiento de nuevos problemas sociales, como ha ocurrido con los temas de género, medio ambiente, migraciones, globalización, sociedad de la información, en una proporción prácticamente inversa a las disponibilidades de tiempo lectivo. Se tratará más extensamente esta cuestión en su momento, pero es preciso tenerla en cuenta también en este punto.

(preferiblemente, las preguntas no deberían lanzarse al aire, de forma que únicamente los alumnos aplicados y menos tímidos las respondan, sino dirigirse a individuos concretos, preferiblemente a los más reticentes a participar)

b) Distribuir previamente 'guiones' pormenorizados para cada uno de los temas del programa, con la estructura básica y la bibliografía recomendada, o mejor aún utilizar transparencias de forma que los alumnos tengan permanentemente a la vista los elementos claves de los que se está hablando (ahora bien, si fotocopias de las transparencias no son accesibles a los alumnos, debemos asumir que deberán dividir su atención entre la explicación y el copiado de la pantalla).

c) Orientar sobre lecturas básicas sobre los temas, que el alumno podría leer previamente a su tratamiento en clase (lógicamente, esta técnica es esencialmente inaplicable con eficiencia y rigor en los masificados cursos introductorios)

d) Preparación, por parte de grupos de alumnos, de temas del programa, bajo la supervisión del profesor, y su posterior exposición en el aula (como más adelante veremos, esta técnica me ha dado muy buenos resultados en algunas materias).

e) Organizar en el aula debates sobre determinados aspectos del programa. Puede optarse por el sistema 'anglosajón' de estructurar, programar y teatralizar esos debates, lo que implica un trabajo extra para los alumnos de difícil evaluación individual, o bien por el sistema, más 'mediterráneo', de improvisar los debates, sorprendiendo a los alumnos y obligándolos a posicionarse en términos reales respecto a un tema. Este mecanismo me ha dado especialmente buenos resultados cuando además lo he hecho surgir de un previo (y siempre imprevisto) seudo-muestreo sobre actitudes, o conocimientos, respecto de alguna cuestión, que los propios alumnos tabulan en la pizarra, y que les permite *vivir* expresivamente, por ejemplo, las diferencias sociales que los dividen.

f) La realización de clases-balance, o al menos parte de una clase, al concluir cada una de las partes del programa.

g) La disgresión, al hilo del tema tratado en la clase, hacia un

acontecimiento o hecho social que haya impactado a la opinión pública en ese día o los precedentes. Los alumnos *sienten* en esos días cómo la Sociología les acerca a la comprensión de la vida social.

h) La utilización de ejemplos reales y, sobre todo, cercanos al entorno vital de los alumnos.

Como conclusión, podemos decir que, si fuésemos plenamente conscientes tanto de sus limitaciones como de sus posibilidades reales, y tomando textualmente las palabras de un compañero de Departamento, aunque no de Area, *"nuestras lecciones, sin llegar a ser 'magistrales', comenzarían a ser soportables y, a veces, incluso interesantes para los alumnos"* (Zarandieta, 2000:213).

Naturalmente, estrechamente relacionada con el método de la explicación está la cuestión de los manuales, sobre los cuales las opiniones existentes son de todo tipo. Como se trata de una cuestión que depende tanto de las materias, trataré esta cuestión extensamente en el Program Docente.

Los seminarios

Constituyen, sin duda, una alternativa interesante a la exposición. En aras de la honestidad procedimental hay que señalar que, en las principales materias impartidas por el Area de Sociología, es una estrategia que no tiene sentido alguno, por dos razones: en primer lugar, son realmente útiles en cursos avanzados, cuando los alumnados están más maduros, y las materias sociológicas troncales u obligatorias sólo se imparten en los primeros cursos; y en segundo lugar, porque dado el excesivo número de alumnos por grupo con los que debemos trabajar su utilización estaría a priori condenada al fracaso.

Sin embargo, en algunas de las asignaturas optativas que se imparten sí constituye una alternativa real. Así ocurre especialmente con las Técnicas de Investigación Social I y II (cuantitativas y cualitativas) que son pasarela para quienes estudian la licenciatura de segundo ciclo de Investigación y Técnicas de Mercado, pero también con optativas que pueden contar con más de un grupo, como Medio Ambiente y Sociedad, o que son poco demandadas, como Estructura Social. En varias de estas asignaturas se utiliza con cierta regularidad el seminario.

El método parte de una adecuada selección de materiales por parte del profesor, y tiene como condición *sine qua non* para que tenga éxito el que los alumnos realmente hayan leído previamente esos materiales.

Una vez en el aula, los estudiantes, divididos en pequeños grupos, efectúan una primera reflexión y aproximación al tema, supervisados en sus micro-debates por el profesor. A continuación, todos juntos, proceden a hacer una puesta en común de los diversos aspectos analizados, correspondiendo al profesor asegurarse de que todos obtienen, finalmente, unas conclusiones claras de la sesión, centrando y estructurando los apartados del tema analizado.

Una forma distinta de plantear el seminario es invitando a profesionales o expertos ajenos a la Universidad a discutir entre sí y con los alumnos (que previamente han preparado, en la primera parte de la sesión, las cuestiones a debatir según el esquema anterior) alguno de los temas del programa. Es una vía realmente muy poco habitual, y difícil de planificar, pero sumamente interesante.

El seminario, bajo cualquiera de sus formas, supone una estrategia didáctica que fomenta los procesos de intercambio y construcción del conocimiento, y crea además un clima favorecedor de un proceso de comunicación democrático, siempre que el docente se asegure de realizar con diligencia al menos estas cinco tareas:

a) Contextualizar correctamente las informaciones y/o teorías

b) Ofrecer marcos interpretativos orientadores para el alumno

c) Dirigir la atención de los alumnos hacia los aspectos más relevantes

d) Tratar de problematizar los debates cuando se están simplificando

e) Ampliar los aspectos que queden desdibujados en textos y debates

Y, por supuesto, el profesor no debe olvidar en ningún momento que, dada la socialización previa de nuestros alumnos y las experiencias metodológicas a las que han sido sometidos, no poseen hábitos de discusión y son poco participativos. Por lo cual su primera tarea ha de ser la de demostrarles las ventajas de esta metodología, no sólo para su formación, sino también para su futuro como profesionales.

Las clases prácticas, entre la necesidad y el mito

Uno de los avances de los planes de estudio de los ‘90 fue la institucionalización de las clases prácticas. En el caso de las Ciencias Físico-Naturales, o de las Técnicas, esto ha supuesto una mejora objetiva y sustancial, por cuanto ha permitido, gracias a la *carga de practicidad*

que tienen asignada, reducir ostensiblemente el tamaño de los grupos, haciéndose realmente factible el desarrollo de trabajos aplicados. Y lo mismo puede decirse de las materias instrumentales de todo tipo de carreras (estadística, informática, etc) , siempre que cuenten con los medios apropiados. Por otra parte, la implantación del *practicum* en la práctica totalidad de las carreras facilita a los alumnos (especialmente cuando están bien organizados, como ocurre con nuestra Facultad) una inmersión real en la práctica profesional.

Sin embargo, en el caso de las Humanidades y las Ciencias Sociales, el avance ha sido más supuesto que real. La baja *carga de practicidad* que las Universidades aplican a estas materias convierte a las supuestas *clases prácticas* en un auténtico mito, que no hace sino reducir la carga docente efectiva por cuanto hay que dedicar a supuestas prácticas un 25% de los créditos. ¿Pero puede ser pensable para un legislador que un profesor puede organizar una práctica real con grupos de 100, 125 o incluso 200 alumnos si incluimos repetidores? Una situación que sin duda se complicará más todavía cuando se implante realmente el repetidamente dado por implantado sistema por el cual se asignará un porcentaje de horas de no-docencia, para la auto-formación del alumno siguiendo los criterios del profesor. Hay una lógica probablemente, pues en una Universidad, como ya hemos señalado, en la que se reduce sistemáticamente, en términos reales, el precio del trabajo docente, sin duda una compensación pragmática y barata es la reducción de las horas efectivas de clase[52].

Por tanto, las clases prácticas se constituyen, para la mayor parte de las asignaturas que imparte el Area de Sociología de esta facultad, más en un problema a resolver que en una ventaja de algún orden para el aprendizaje.

Y sin embargo, son prácticas...

^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^

52.- Pues es un hecho sociológico que, por más que la mayoría de los profesores universitarios parecen haber nacido para la docencia, tales son sus explícitas reivindicaciones de sentirse explosivamente felices dando clases (en no pocos casos es explicable ese autoengaño si tenemos en cuenta que no han conocido otra actividad en su vida), sin embargo jamás desprecian la posibilidad de ahorrarse unas clases, y no siempre por razones de enjundia. De hecho, es suficientemente conocida la correlación inversa que existe, en términos generales, entre los años transcurridos como profesor, y la posición académica ocupada, y el número de horas reales de clase impartidas.

Efectivamente, una de las enormes limitaciones del método dominante de trabajo docente, la exposición, es la enorme dificultad, cuando no la imposibilidad manifiesta, de poner a los alumnos en contacto con *problemas sociales* reales que de algún modo puedan *tocar*; así como ponerlos en contacto con *productos sociológicos* aplicados cuyas características puedan conocer en profundidad, de forma que aprendan su utilidad real para el futuro, cuando ejerzan como profesionales de sus respectivas carreras.

En este sentido, la experiencia, y el aprendizaje de experiencias ajenas, permite acumular una serie de estrategias que, de alguna forma, den la vuelta al *problema* de los créditos prácticos y lo conviertan en una oportunidad. Teniendo en cuenta las limitaciones propias del factor sociológico que he abordado en el primer capítulo del proyecto docente, quiero detenerme particularmente en cuatro de esas estrategias seudo-prácticas de aprendizaje: el trabajo de curso, el cine, la asistencia a seminarios especializados, y las visitas de campo.

El trabajo de curso

Además de constituir una sana alternativa, o complemento, del examen como método de evaluación, como veremos en un próximo epígrafe, el trabajo de curso es, las más de las veces, la única posibilidad que tienen los alumnos de ejercitar libremente su capacidad de aprendizaje autónomo, y de contrastar los conocimientos, generalmente teóricos, transmitidos en el aula, con fenómenos que ellos mismos sientan reales porque los pre-sienten interesantes. Por otra parte, cuando es posible plantearlo en equipos (lo que no siempre, o no para todos los alumnos, es factible), les permite desarrollar el espíritu crítico al par que la colaboración, lo que constituye un entrenamiento inigualable.

Por otra parte, el trabajo de curso permite a veces ir mucho más allá, según he tenido ocasión de experimentar. En primer lugar porque, en algunos casos especialmente significativos (temas especialmente interesantes, grupos de trabajo de calidad) es factible animar a los alumnos a convertir el trabajo en una comunicación para los cada vez más habituales *congresos de estudiantes*. Así, he dirigido grupos de alumnos que han presentado comunicaciones a UNIV, un congreso internacional de estudiantes de casi un centenar de países que se desarrolla por fases territoriales, casi a modo de concurso, y que tiene su final en Roma (donde algún alumno de este centro ha llegado a la final). En otros casos, los trabajos monográficos que han realizado les han animado a acudir, aún estando en los primeros cursos de sus carreras, a

Seminarios o Simposiums especializados y, sobre todo, participar intensamente en los mismos. Así ha ocurrido, por ejemplo, en el pasado curso, en el que varios grupos de alumnos de la asignatura Medio Ambiente y Sociedad, de la licenciatura en Ciencias Ambientales, han acudido y participado en las III Jornadas Transfronterizas sobre Energías Alternativas celebradas en el Norte de la región.

Pero también es factible, en ocasiones, incorporar a los alumnos a investigaciones reales, siempre que no se les considere (lo que desgraciadamente sigue ocurriendo demasiado a menudo en la Universidad) como mano de obra barata, o incluso gratuita. Quizás sea más eficiente citar dos ejemplos recientes para mostrar el alcance de esta práctica.

El primero de ellos tuvimos ocasión de ponerlo en marcha el pasado curso, en la asignatura Medio Ambiente y Sociedad, como una de las opciones de trabajo de curso. En el marco de una colaboración con otras cinco universidades españolas (la mayor parte del País Valenciano) hemos participado en una evaluación de las actitudes ambientales de los estudiantes universitarios; un proyecto de investigación que, hoy por hoy, no cuenta con más financiación que la que podemos detraer de los restos de otros proyectos. Los alumnos y alumnas que optaron por esta línea de trabajo, pasaron las encuestas al conjunto de los alumnos del campus, pero no se limitaron a *trabajar* de encuestadores, sino que en subgrupos de trabajo trabajaron diversas fases, como el diseño de la muestra[53], o una adaptación del cuestionario de alumnos a profesores y PAS para ser utilizada en cursos sucesivos.

El segundo ejemplo acaba de finalizarse, y es si se quiere más completo incluso. Los alumnos de Técnicas Cuantitativas de Investigación Social, que atiende el profesor Fernández Diaz, han desarrollado en este curso 2000-2001 desde el diseño hasta la explotación y el análisis de una encuesta al alumnado de la Facultad, en la que hemos tenido ocasión de colaborar.

Naturalmente, si queremos que el trabajo de curso se constituya en

53.- Encontrándonos con la sorprendente sorpresa de que los alumnos de 2º de Ciencias Ambientales no han cursado todavía Estadística, con lo que fue preciso enseñarles los rudimientos de la teoría de muestras. Es un caso flagrante de diseño y organización de los planes de estudios, en nuestras Universidades, no en función de los intereses de los alumnos, o de la propia Ciencia, sino de intereses departamentales, de Area y a veces incluso personales mucho más pedestres.

una práctica, debemos tratarlo como tal. Para eso atenderemos a unos pocos principios, según me dicta la experiencia:

a) Nunca deben aceptarse/proponerse temas teóricos, o resolubles únicamente a partir de bibliografía

b) El trabajo, en todas sus fases, debe ser guiado por el profesor, utilizando para ello o bien las clases u horas *de prácticas*, o bien las tutorías

c) Debe ayudarse a los alumnos ofreciéndoles bibliografía especializada sobre el tema o, cuando ello no es posible, dándoles claves suficientes para que ellos mismos la localicen

d) Los alumnos deben tener claramente especificados los pasos a desarrollar, las partes del trabajo de curso y su forma de presentación, y el peso calificatorio que éste puede tener

El cine y el video

El cine es no sólo una de las Artes creadas para el deleite de la Humanidad, sino que es también un instrumento para recrear virtualmente realidades sociales. En algunos casos, de tal forma que podemos captar la esencia de los hechos o los procesos sociales, por condensación, mejor que si estuviésemos viviendo la realidad misma. Realmente hay películas que explican determinados hechos históricos, o procesos sociales, mucho mejor que el mejor de los libros eruditos. Especialmente cuando lo que se pretende es justamente eso: la comprensión, y no el conocimiento totalizador del fenómeno. Del mismo modo que hay películas en las que, gracias al propio ambiente de visión, podemos casi por ósmosis sentirnos *dentro* de esa realidad que observamos.

Por ello, en una disciplina como la Sociología el cine es un instrumento insustituible. Hay, ciertamente, alternativas con otros medios audiovisuales, especialmente los documentales. Sin embargo (y no voy a extenderme en este punto en torno a la teoría de los *mass media*) las características intrínsecas de la televisión hace que todo cuanto vemos a su través (o todo cuanto procede de ese medio) pase sin pena ni gloria ante nuestros ojos, por muy impactantes que sean las imágenes. Nadie recuerda un documental visto dos o tres años antes, mientras que, como ocurre con las grandes novelas, poemas y ensayos (es decir, con los productos de una imaginación humana alimentada por la realidad y no por la locura), una buena película deja su huella indeleble durante

décadas, a veces durante toda la vida de un individuo.

De ahí nuestra preferencia absoluta por el cine entre los medios audiovisuales a utilizar en las *horas de prácticas*.

Naturalmente, el cine presenta una dificultad insalvable: la duración de las películas, lo que a veces dificulta su programación, y la necesidad de contar con una sala de audiovisuales lo suficientemente cómoda, o de un salón de actos o aula magna accesible y bien dotada. Sin embargo, respecto al tiempo he podido comprobar que, frente a una película realmente interesante, los alumnos se olvidan (a pesar de ser advertidos y de tener libertad para salir entonces) de la hora de finalización oficial de la clase, y salvo que tengan a continuación alguna clase de asistencia obligatoria, se quedan siempre hasta el final.

Comprender la Revolución Industrial y sus efectos sociales, demográficos y urbanísticos es mucho más fácil cuando después de atender a la exposición de ese tema se puede ver *Daens* o *Germinal*. Comprender la mecanización y la automatización es ya un tópico que es mucho más fácil y agradable tras ver *Tiempos modernos*. Visualizar y entender un proceso de cambio social acelerado es mucho más fácil y divertido viendo *Guantanamera* (y además se aprenderá mucho de los procesos sutiles de mercantilización de una sociedad, o de las organizaciones formales e informales, o de la economía sumergida). La globalización y el proceso especulativo que ha caracterizado su implantación es mucho más fácil y divertido de entender viendo *Con el dinero de los demás* que obligando a los alumnos a leer algunos incomprensibles ensayos. Y como esos, hay otros cientos de ejemplos posibles.

Naturalmente, el cine también tiene sus reglas para que realmente constituya una tarea práctica, y no sólo un momento de ocio para alumnos y profesores. Deberíamos considerar al menos las siguientes para que los resultados sean proporcionados al tiempo ocupado por la actividad:

a) Pertinencia de la película.- Esto es, hay que buscar una película que se centre exclusivamente en el fenómeno a analizar.

b) Enfoque social.- Se trata de la necesidad de que el tema a analizar sea efectivamente *el tema* de la película, y no un mero escenario en el que se representa una historia humana -un melodrama sentimental, por ejemplo- que despistará a los alumnos del objeto de la visualización. Esta condición

limita mucho el abanico de películas utilizables.

c) La persistencia de la historia.- No nos parece apropiado la utilización de fragmentos de películas, como escenas aisladas, por muy ilustrativas que puedan parecer, porque los recuerdos precisan de un contexto para condensarse. El alumno debe *vivir* toda la historia, y debe ser él mismo quien señale los momentos cumbre relacionados con el tema a analizar.

d) Visita guiada.- Si no queremos que se queden en lo meramente anecdótico, los alumnos deben contar con un guión previo, distribuido por el profesor, en el que se señalen las claves de la película, su pertinencia en el temario, y los aspectos a los que deben prestar mayor atención.

e) Resultados.- La visión de una película debería conllevar, siempre, la elaboración de un pequeño ensayo, de no más de dos páginas, sobre la mismas, a tenor de lo previsto en el guión previamente distribuido.

La asistencia a seminarios especializados

Uno de los problemas que vienen afectando a la docencia en los últimos años en la Universidad es la generalización de cursos y cursillos orientados al mercadeo de créditos de libre elección. La falta de una clara definición de la *libre elección* ha supuesto su total desprestigio en poco tiempo. La no asunción por parte de muchas universidades (y así ocurre con la de Extremadura) de la carga docente de estas asignaturas (ni siquiera de buena parte de la optatividad) como efectivamente computable en los Planes de Organización Docente de las áreas ha provocado que sólo los profesores titulares *desocupados* ofrezcan este tipo de asignaturas, las más de las veces sin ninguna utilidad y sin ningún control de calidad.

De forma que el alumnado tiene auténticos problemas, en muchos centros, para completar los créditos de libre elección.

En este marco ha surgido un relativamente pingüe negocio, en el que a menudo no sólo participan profesores, sino también asociaciones estudiantiles, e incluso en ocasiones empresas ajenas a la Universidad, consistente en ofertar jornadas y jornadillas, cursos y cursillos, con atribución de créditos de libre elección, en los que basta con bajar los derechos de inscripción a los organizadores (aparte de los derechos de matrícula que se habrán pagado a la Universidad por los créditos), y

asistir a las sesiones, normalmente un par de días, para conseguir uno, dos o tres créditos LE.

Esta situación está provocando que, de pronto, los alumnos dejen de asistir a clase porque están acudiendo a uno de esos cursillos de LE, pues casi nunca se programan a las horas que están prefijadas en la parrilla horaria para ese tipo de asignaturas.

Por tanto, al hablar de asistencia a seminarios especializados, no me estoy refiriendo a ese mercadeo de diplomas, sino a los auténticos encuentros científicos que en tanto en tanto se producen en los centros universitarios, o fuera de ellos. En ocasiones recomendamos a los alumnos la asistencia a alguno de estos eventos, pero también es factible, y así ocurre en ocasiones, sustituir alguna clase práctica por la asistencia en grupo a los mismos, por entender que pueden acceder, a través de especialistas de prestigio y de primera mano, a conocimientos más ricos y variados sobre alguno de los temas del programa. Desde el Area de Sociología organizamos en ocasiones encuentros de este tipo (el más reciente, sobre cooperativismo agrario y análisis espacial, se ha celebrado en el primer cuatrimestre del curso 2000-2001).

Las visitas de campo

Finalmente, debemos considerar un tipo de práctica a la que, aunque impracticable hoy por hoy, en las condiciones de masificación que sufrimos en los primeros cursos, no deseo renunciar, por cuanto puede aportar al alumnado impresiones muy vivas sobre la realidad social. Hacía referencia antes a las limitaciones que impone a las Ciencias Sociales la carga de *practicidad* que se les atribuye; es fácil ver en este punto sus efectos, pues un profesor de Botánica pueda organizar una excursión con diez o veinte alumnos a visitar un parque, pero sería una locura que un profesor de Sociología se adentrase con una masa de 120 alumnos a recorrer un barrio marginal, o visitar una cadena de montaje, o hablar con una familia de gitanos temporeros acampados en las inmediaciones de la ciudad. Pero, si la reducción de matrículas en los primeros cursos que ya se ha iniciado en el pasado curso es persistente, tal vez en unos pocos años podamos permitirnos este tipo de prácticas.

Las tutorías

Se puede definir el sistema tutorial como la reunión semanal del estudiante (sólo, o en pequeños grupos de no más de cuatro) con el tutor que le ha sido asignado, durante una hora aproximadamente. Persigue

una acción individualizada sobre el alumno, sin que exista un tema monográfico en torno al cual se concita la discusión.

Pero esta definición está ligada, como el origen del sistema, a la especial idiosincrasia de las universidades residenciales anglosajonas, especialmente inglesas. En los *Colleges* medievales de Oxford y Cambridge se fue consolidando la figura del posgraduado que supervisaba la instrucción e incluso el comportamiento de los alumnos más jóvenes. Es aquella especie de *tutor-guardián* el que dio lugar más adelante a la figura del profesor acreditado que dirige personalmente los estudios de los alumnos que le han sido confiados, y que se ha extendido por muchas universidades de todo el mundo.

Sin embargo, la importación de este método a unas realidades ambientales diferentes ha llevado a la desnaturalización, cuando no a la grotesca caricatura, de sus principios. Hagamos si no las cuentas: si la Universidad exige dedicar seis horas semanales a tutorías, y en el centro hay algo más de un centenar de profesores y casi cuatro mil alumnos, viene a resultar que el tiempo a dedicar a cada alumno es de unos ¡nueve minutos!.

Por supuesto que, como veremos a continuación, más de la mitad del alumnado pasa no sólo de tutorías, sino incluso de las clases. Y por supuesto que, en nuestro sistema universitario, las tutorías no tienen otra finalidad que la de ser un mero auxilio didáctico, que los alumnos únicamente utilizan en el caso de asignaturas particularmente *duras* (Matemáticas, Estadísticas, Econometría, Técnicas Cuantitativas de Investigación, etc), o en los periodos previos al examen para intentar captar las intenciones del profesor. Supuestamente, la labor de tutoría se orienta a asesorar al alumno en el estudio individual (aclarando dudas sobre determinados contenidos, señalándole vías de ampliación de los conocimientos, etc) y ejercer un cierto control sobre el mismo verificando su nivel de comprensión. Sin embargo, la única utilidad real de las tutorías, siendo honestos, en este tipo de materias (no sólo ocurre con las asignaturas sociológicas, sino que se encuentran en la misma situación otras muchas áreas), es de la aplicarlas a discutir con los grupos de alumnos posibles trabajos de curso a realizar, u orientarles en esa misma tarea para no perder tiempo de exposición en las clases. Si no les damos mayor importancia de la que realmente tienen (como hacen, por ejemplo, casi todos los manuales de didáctica), las tutorías pueden cumplir su función, limitada pero en cualquier caso complementaria del resto de las estrategias.

Una casuística nada excepcional: ¿absentismo discente, o formas especiales de estudios 'a distancia' en centros presenciales?

Prácticamente todas las estrategias analizadas parten de un supuesto: que los alumnos asisten regularmente a clase. Sin embargo, la realidad es muy distinta. Mucho antes de que la Universidad llegue a ser virtual, la mayoría de los alumnos se han hecho a sí mismos virtuales: sabemos que están, porque en las actas aparecen, e incluso muchos de ellos se examinan, pero no logramos verles. Observamos demasiado a menudo cómo en aquellas asignaturas en las que la asistencia a clase no se impone como obligatoria (esto es, con alguna clase de premios o penalizaciones), los porcentajes de asistencia regular llegar a ser dramáticamente bajos.

Esta realidad, efecto secundario según algunos de la masificación/democratización de la Universidad, o efecto directo según otros de la mala calidad de la enseñanza, es vivida de formas muy distintas por el profesorado. Mientras que a algunos docentes les provoca una sensación de fracaso (*"¿qué estoy haciendo mal para que no me vengan a clase?"*), a otros muchos les supone un alivio (*"mejor, más fácil de llevar la clase, y menos ruido, porque sólo vienen los realmente interesados en la materia"*). Sin embargo, para la Universidad como institución esa realidad es un fracaso manifiesto. Si es la masificación la que provoca el absentismo discente, habría que arbitrar medidas efectivas para solucionarlo.

No obstante, si como profesores tenemos la obligación de señalar esa lacra en todo momento y ocasión, y este es uno más, tampoco podemos esperar a que una lenta e incluso improbable modificación en profundidad de las estructuras universitarias *nos resuelva* la cuestión. Curso a curso debemos dar una solución al fenómeno del absentismo, que por otra parte en no pocos casos no es tal, sino que se trata de auténticos *estudios a distancia*, debido a la incapacidad real de acudir a las clases por razones laborales, familiares o de distancia[54].

^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^

54.- Efectivamente, contamos en España con una excelente Universidad Nacional de Educación a Distancia, y ahora con otras alternativas, a las que este tipo de alumnado debería ser encaminado. Pero la realidad es que las exigencias de trabajo a distancia, al menos en la UNED, son muy superiores a las de las universidades presenciales. Por lo que es inevitable que, en la medida en que tengan mínimas posibilidades de acceso (para ver al profesor, para conseguir apuntes...), los alumnos prefieran éstas últimas aunque sea, las más de las veces, a costa de una formación de peor calidad por inasistencia.

Como veremos en el desarrollo de los programas, en las materias que he impartido e imparto la asistencia es conveniente si se pretende obtener algo más que un aprobado, y es necesaria incluso la participación activa y positiva en clase si se pretende alcanzar la mejor calificación posible. En cuanto al absentismo irreductible, se utilizan otros recursos: básicamente la evaluación desigual, pero también se abre ahora, gracias a las nuevas tecnologías de la información, la posibilidad de contacto con el alumno a pesar de su inasistencia a clase. Por ello debemos detenernos a analizar su importancia, y la forma en que podemos utilizar esas nuevas tecnologías.

Los recursos didácticos, y la irrupción de las Nuevas Tecnologías de la Información en la docencia

Si en los años '70, incluso todavía en los '80 (a pesar de haberse generalizado ya los retroproyectores) podía admitirse el tono de veneración con que los pedagogos hablaban de la pizarra, considerando que *"la metodología del encerado en una de las técnicas que más y mejor definen al buen docente"* (Pozo, 1978), hoy sólo podemos sentir ternura por el empeño que mantienen algunos docentes por hacer de la pizarra su principal recurso didáctico.

La pizarra es, además de sucia, un auténtico tormento para los alumnos, que deben interpretar más que leer los garabatos que algunos profesores trazan en ella precipitadamente. Sin contar con que, irremediablemente, siempre hay sectores que no pueden verla bien por los reflejos, porque una pizarra sin reflejos parece ser un imposible tecnológico a estas alturas de la civilización. La única ventaja que podemos encontrarle es la de que permite introducir pequeños descansos, mientras el profesor rellena con una letra cada vez más pequeña e ilegible hasta el último rincón del encerado.

La pizarra ha sido claramente sustituida, salvo para pequeñas explicaciones puntuales e improvisadas de procesos, por el retroproyector o la distribución de materiales fotocopiados. Traer ya preparado, con limpieza y claridad, lo que se desea que el alumno copie, en transparencias o incluso, cuando se tiene la suerte de contar con los medios adecuados, con secuencias de presentaciones informáticas (que ahorran el costoso plástico de las transparencias y la costosa y contaminante tinta) optimiza el tiempo de clase, facilita el trabajo a los alumnos, e

incluso optimiza los tiempos de preparación del nuevo profesorado que *hereda* asignaturas, siempre que en el Area haya espíritu de equipo.

Hacia la Universidad virtual

En el siglo XX se han producido tres grandes revoluciones tecnológicas, todas ellas estrechamente vinculadas entre sí, que han transformado profundamente, además de otros ámbitos productivos, la enseñanza superior. La primera ha sido la de las tecnologías ópticas, que generaron, además de los proyectores y retroproyectores, las fotocopiadoras y las bases documentales microfilmadas, y permitieron introducir los primeros recursos multimedia en el aula a través del video. La segunda, mucho más profunda y definitiva, ha sido la de la informática, que ha afectado a absolutamente todos los pasos del proceso formativo. La tercera ha sido la de las telecomunicaciones, que definitivamente, a través del recurso Internet, ha hecho realidad el sueño mcluhaniano del *aula sin muros* (McLuhan, 1974), y lo ha llevado más allá, hasta el *aula virtual*.

Hace treinta años, en *La sociedad desescolarizada*, Ivan Illich proponía que la educación podría organizarse fácilmente, en términos de libertad y autonomía, en base a lo que denominaba *tramas de aprendizaje*, de las que describía cuatro redes que permitirían el acceso a datos esenciales: una que facilitaría el acceso a cosas o procesos de aprendizaje formal; otra en la que las personas harían públicas una lista de sus habilidades; una tercera en la que se describirían las actividades formativas perseguidas, y permitiría encontrar compañeros para lograrla; y finalmente un catálogo de direcciones y descripciones de profesionales (Illich, 1974). Hoy eso que parecía una utopía hace tres décadas, existe. Basta encender un ordenador que esté conectado a Internet, y como por arte de magia nos aparecen esas tramas de aprendizaje: portales especializados, listas de correos especializadas, tablones electrónicos de anuncios a la búsqueda de partenaires para la realización de aprendizajes o investigaciones, etc, son una realidad a una escala que ni Marshall McLuhan, ni Ivan Illich, ni Paul Goodman, podrían haber imaginado plenamente. La enseñanza, y muy particularmente la enseñanza superior, se ha hecho totalmente dependiente de los sistemas globales de transporte y comunicaciones, contribuyendo cada unidad a un *"stock global de información"* (Urry, 1998). La cultura, en su conjunto, ha pasado de ser exclusivamente el producto del trabajo de individuos aislados dentro de disciplinas particulares, en un estado nación determinado, a ser un producto multi-autor, multi-disciplinario, multi-nacional

y multi-institucional (Delany, 1998; Gibbons, 1998).

Los nuevos medios, esto es las denominadas Nuevas Tecnologías de la Información (NTI) son, por tanto, algo más que un *imperativo tecnológico*; son una realidad de la que no podemos, aunque quisiéramos, escapar, y que va a modificar, lo viene haciendo ya, en profundidad, desde la forma en que se organiza la enseñanza superior hasta la forma en que los profesores enseñamos.

Una de las formas más habituales de esconder la cabeza frente a ese vendaval, y aguantar un poco más con nuevos viejos hábitos, es asimilar las NTI a los denominados *campus virtuales*. Algo todavía hoy por hoy demasiado complejo para generalizarse, cuyo desarrollo se atribuye a un capitalismo global de la educación que todavía no ha terminado de cuajar, y que precisa de una población tecnológicamente alfabetizada. *"Bueno, todo eso tardará, y quizás no lo veamos"* es la conclusión que, a modo de consolación filosófica, muchos profesores universitarios adoptan.

Sin embargo, ya está ahí, extendiéndose, no como la espuma, sino como las formaciones cristalinas del agua al congelarse: esto es, en red. En 1999 la Jones International University, en Denver, Colorado, se ha convertido en la primera universidad totalmente virtual acreditada en los Estados Unidos, pero en un sólo año han surgido en aquel país más de 350 universidades que ofrecen estudios *on-line* de licenciatura, postgrado o doctorado, incluidas las que más resistencia parecían ofrecer: las de Columbia, Harvard y Stanford. De forma que ya ha surgido una Asociación Mundial de Enseñanza On Line que ofrece, además de una base de datos sobre centros, cursos y carreras, asesoramiento sobre la materia (http://www.usdla.org), por cuanto se ha estimado que *el negocio de la educación a distancia* está moviendo 6.000 millones de dólares al año, que Internet va a multiplicar y redistribuir; específicamente la enseñanza virtual se estima que generará una demanda, entre software y servicios de enseñanza, unos 10.000 millones de dólares en el año 2.002, año en el que se ha calculado que la práctica totalidad de los centros de estudios superiores de los países desarrollados ofrecerán algún tipo de curso a distancia.

Naturalmente, todo eso está relativamente lejos de la inmensa mayoría de las universidades españolas. Las inversiones necesarias son, hoy por hoy, el principal freno, en unas universidades descapitalizadas cuando no famélicas. Pensemos que tan sólo en la construcción de un *portal* (básicamente, un centro web de recursos) universitario, al que están conectados 32 centros superiores y el CSIC, ha invertido el Banco

Santander Central Hispano la cifra de 11.000 millones de pesetas (http://www.universia.net)[55]. Aunque algunas ya se están adentrando en la virtualidad, bien adelantándose al mercado para ocupar posiciones privilegiadas de salida en este nuevo sector (como la Universidad de Deusto o la Universitat Oberta de Catalunya), o bien acuciadas por la propia supervivencia, como en el caso de la UNED, que ha perdido sin duda un tiempo precioso pero que por fin acaba de poner en marcha un programa, CiberUNED, que ofrece todo tipo de cursos por Internet.

La virtualización de la docencia

Por tanto, los analfabetos tecnológicos que sobreviven en nuestras universidades disponen todavía de un *periodo de carencia* que tal vez, con un poco de suerte, les permita en algunos casos llegar indemnes a la jubilación. Pero ese periodo, no cada año, sino cada mes que pasa, se pronostica más corto. Porque la alfabetización tecnológica se está produciendo en las escuelas y los institutos de secundaria (Rubio y Campo, 2000), aunque mucho más lentamente de lo que la velocidad del cambio demanda, y las nuevas promociones de estudiantes de los próximos dos o tres años van a empezar a llegar a la Universidad demandando las promesas tecnológicas que se les vienen anunciando.

Porque, efectivamente, la revolución de las NTI no afecta a la Universidad únicamente en lo que se refiere a su posible virtualización, que sin duda alguna nunca llegará a producirse por completo[56]. Sino que afecta también a la forma de estructurar la educación presencial, al

^^

55.- Citado en **Family PC**, 58, Septiembre 2000, pag. 185

56.- Los inconvenientes que presenta la formación en red (esencialmente el carácter volátil de la información y de las relaciones y la falta de mecanismos de control) están para algunos estudiosos claramente compensados por las ventajas (Solabarrieta, Azuzmendi, 2000). Otros sin embargo valorando su interés como estrategias complementarias, niegan su capacidad para sustituir plenamente al aula presencial (Bravo, 2000). Debemos suponer sin embargo que, a medio plazo, un porcentaje aún por determinar de la presencia de los estudiantes en las aulas será sustituida por las tutorías virtuales y las sesiones de chat. Puede verse un análisis en profundidad sobre lo que, inspirados por las teorías contraculturales y antiinformáticas de Rotzsac, algunos denominan *"la desilusión del ordenador"* en el trabajo del mismo título de Todd Oppenheimer publicado en **The Atlantic Monthly**, en la URL:

http://www.theatlantic.com/issues/97jul/computer.htm

disponer de nuevos recursos tanto para los profesores como para los alumnos. Y no sólo se limita, como algunos incautos todavía creen, al uso de ordenadores para acelerar los cálculos numéricos, procesar encuestas, escribir libros o pasar a limpio los apuntes (sea el profesor, sea el alumno), o para preparar presentaciones de tesis doctorales o proyectos docentes; porque no hablamos únicamente de la informática, sino del conjunto de las NTI.

Jesús Salinas, del Grupo de Tecnología Educativa de la Universitat de les Illes Balears, propone que todas las universidades deberán disponer a corto o medio plazo de al menos los siguientes servicios en la red (Salinas, 1995):

a) Servicio de información genérica (catálogos de organismos e instituciones internacionales, servicios de Internet afines, servicios afines en otras redes, y recursos de formación).

b) Servicio de información específica (catálogos de institucionaes asociadas, de profesiones y puestos de trabajo, de cursos de las instituciones asociadas, de profesionales y expertos que participan y conexión directa con cada uno de ellos, panel de anuncios...).

c) Servicio de intercambio de conocimiento y encuentro de profesionales (listas de discusión, conferencias electrónicas cerradas y abiertas, revistas y publicaciones electrónicas...).

d) Servicio de actividades de formación (orientación, distribución de materiales, conferencias y grupos de discusión, servicios de intercambio social, actividades de aprendizaje, tutoría, evaluación...).

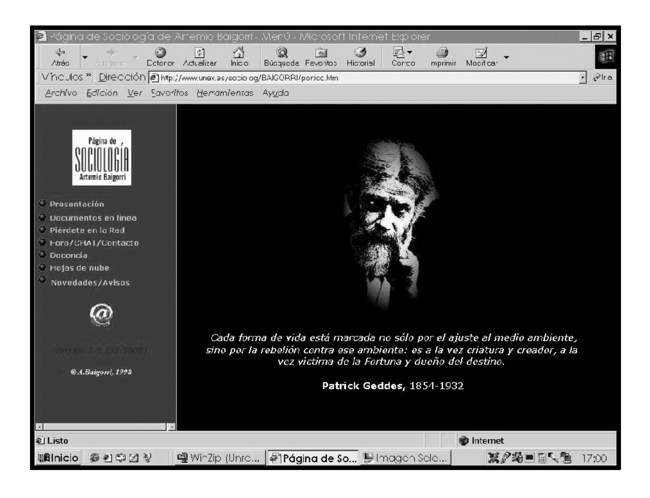
e) Servicio para la colaboración en la creación de nuevo conocimiento (organización de grupos profesionales para la investigación conjunta, creación cooperativa de materiales de aprendizaje, intercambio de resultados de la investigación, información de proyectos de I&D..).

Si atendemos a ese listado de servicios (de los cuales las universidades españolas van incorporando, lentamente pero a un paso sostenido, algunos), podemos deducir las tareas docentes que deberían verse, y de hecho se van a ver, afectadas.

Recursos virtuales: una experiencia personal

Desde que, en 1998, tuve acceso a Internet y pude contar con los

medios mínimos imprescindibles, he intentado ir adaptando mi labor docente a esos criterios.



Seguramente el describir los aspectos básicos de mi experiencia, y los frutos que viene dando, sea la mejor forma de explicar los procesos que a todos nos van a afectar en el futuro. Procurando, naturalmente, controlar la pasión por un proceso que me fascina, para no dedicar al tema más espacio y esfuerzo del que requiere, en el marco de un proyecto docente.

El primer paso fue la construcción de una Página Web, siguiendo el ejemplo de algunos profesores contactados en mi primera estancia en los USA. Superar atávicas y falsas vergüenzas (tan características de nuestro país), cuando en España tan sólo había media docena de tímidas páginas web dedicadas a la Sociología (y únicamente la del profesor Fernández Enguita con contenidos realmente útiles y realmente utilizables desde un punto de vista académico)[57], fue sin duda un desafío, que desde entonces

57.- Incluyo en esa media docena la web oficial del CIS, que hasta hace apenas un año no era sino un catálogo virtual de sus propias publicaciones; la de la Facultad de CC. Políticas y Sociología de la Universidad Complutense, verdadera avanzadilla pero limitada a una pequeña colección de *links* (enlaces); y la de la ISA, con información sobre sus Grupos de Trabajo y unos pocos links anglosajones. En estos dos años y medio, la situación ha cambiado sustancialmente, pues

vengo intentando que superen también mis compañeros y compañeras del Area. Pero basta pasearse unas semanas por las webs de las mejores universidades del mundo para acabar con ese pudoroso temor a ser considerado un exhibicionista[58].

Porque la primera condición de una página web personal, sea profesional o académica, es que esté dotada de contenidos de todo tipo, empezando por la persona, que debe aparecer como un ser real, con sus coordenadas espacio temporales claramente definidas, sus actitudes, su personalidad, y no como un mero nombre virtual[59]. Ese empeño por dotar de recursos realmente útiles a la página la ha convertido en la actualidad en uno de los primeros referentes de la Sociología en español en Internet, con 33.000 visitas reales[60] acumuladas[61] a lo largo de dos

^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^

diversos Departamentos de Sociología se han puesto *en línea*, la FES cuenta ya con una digna y cada vez más completa página Web, el CIS ofrece notables servicios y datos en línea (y muchos de ellos gratuitos, aunque debieran serlo todos por tratarse de un instituto gubernamental), y otras instituciones, además de un número indeterminado de docentes y profesionales, han hecho siquiera su aparición en la red, con poco funcionales pero nunca inútiles páginas web.

58.- La falta de recursos ya no es una excusa. Todo lo que se necesita para estar en la red está disponible de forma gratuita. Hay páginas corporativas de universidades e instituciones públicas de países en vías de desarrollo que vienen utilizando sin falsos pudores esos recursos gratuitos que ofrece la web. Y el elemento fundamental, el *know how*, sólo es cuestión de esfuerzo personal.

59.- Y, por supuesto, hay que saber controlar al vanidoso que todo hombre, y mujer, lleva dentro, y no desilusionarse de la experiencia porque en los primeros días apenas nadie pase por ahí. Hasta que un recurso no es conocido por los grandes buscadores y portales, no existe en la red. Un *truco* para evitar el pesimismo inicial es esperar unas semanas, o incluso unos meses, antes de poner un contador de visitas en la página. Para algunas personas puede ser más llevadero no saber cuántos vienen, que ver que vienen pocos.

60.- Los contadores independientes, que controlan la dirección (ISP) de origen de las visitas, sólo consideran visita real cuando alguien entra de nuevo, dentro de un margen de tiempo y siempre que se haya contabilizado una visita distinta mientras tanto. Es decir, la tentación de estar entrando repetidamente en la propia página para aumentar las visitas es inocente, porque esas visitas repetidas no las considera el contador.

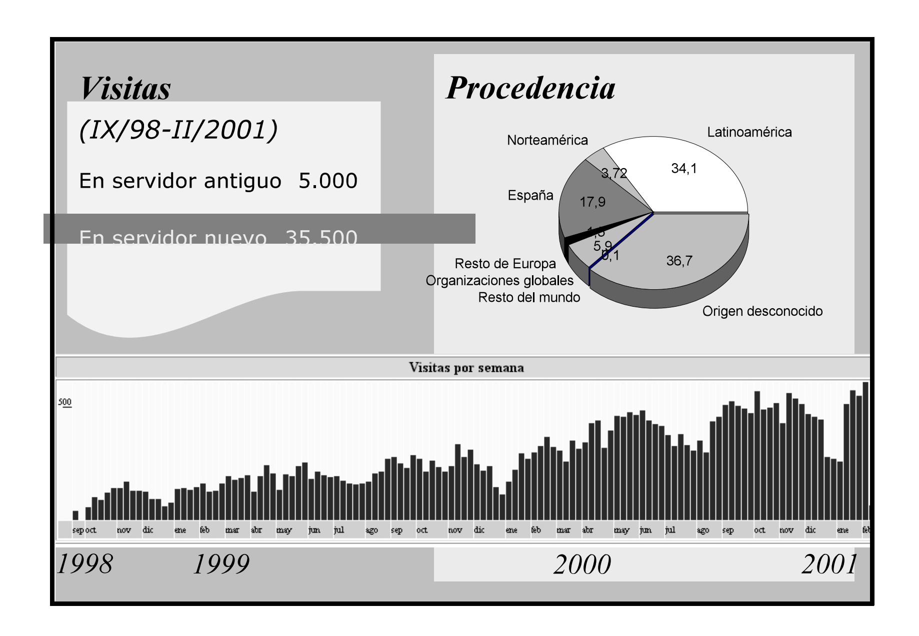
61.- A las que hay que sumar casi 5.000 visitas en la que fue la primera versión de la página, alojada en uno de los servidores gratuitos de la red (Fortunecity), que sigue allí.

años y un trimestre.

En la actualidad, gracias a esa proyección mantengo contacto regular, discusiones teóricas y proyectos compartidos con profesores y profesoras de universidades latinoamericanas, de los USA, y en menor medida de otros países de Europa, e incluso muy circunstancialmente de nuestro país[62]. A diario recibo correos electrónicos comentándome alguno de mis trabajos, abriéndome vías de colaboración, solicitándome asesoría en tesis de licenciatura o de doctorado, o simplemente comunicándome la inserción en alguna página web especializada de enlaces a mi página o a alguno de mis documentos en línea[63]. El gráfico siguiente recoge los datos estadísticos esenciales correspondientes a los dos primeros años de la página.

62.- En realidad, menos de un 18 % de las visitas a mi página son registradas como procedentes de España (6.300 a finales de Enero) por el servidor de estadísticas. La mayoría de éstas proceden de universidades. El país del que procede el mayor número de visitas es México (6.600), y después de España están Argentina (más de 1.500), Estados Unidos (con unas 1.300, de las que más de 200 proceden directamente de servidores universitarios), y Chile (1.100).

63.- Como ejemplo nada anecdótico, pero sí especialmente colorista por la temática, citaré el caso de mi trabajo 'Apuntes para una Sociología del ruido'. Escrito originariamente como encargo de conferencia inaugural para unas Jornadas nacionales sobre Actividades Molestas organizadas por la Federación de Municipios y Provincias en Cáceres, en 1992, una versión del mismo fue presentado en 1995 en el grupo de Medio Ambiente y Sociedad en el V Congreso de Sociología, en Granada, con la esperanza de que otros colegas *ambientalistas* se interesasen por la cuestión, pero sin que tuviese ninguna respuesta. Sin embargo, desde que está *colgado* en la web, varias asociaciones ciudadanas de defensa contra el ruido lo han incluido como documentación en sus propias páginas; tres doctorandos en áreas diversas (en ningún caso sociólogos, bien es cierto) han discutido ampliamente el artículo y buscado mi apoyo para la elaboración de sus tesis; varios profesores latinoamericanos me han informado de que lo utilizan como material de estudio en la docencia de materias como Medio Ambiente y Sociedad, Urbanismo o Ecología Humana; y he descubierto, porque se han puesto en contacto conmigo, que un tema tan aparentemente poco estudiado cuenta con varios grupos de investigación especializados en el mundo hispano.



En realidad, lo único que este proceso tiene de extraordinario es que, por decirlo de alguna manera, ha sido pionero. Pero sí quiero significar en primer lugar un hecho al que hacía referencia en la Introducción de este documento: y es la capacidad, en el nuevo marco social que ofrece la Sociedad de la Información, de participar de la comunidad científica global sin necesidad de formar parte de una prestigiosa universidad ubicada en una gran metrópolis. Que una web construida en una pequeña universidad de una de las regiones más atrasadas de Europa, donde la Sociología apenas tiene presencia departamental, sea un elemento de referencia de la sociología en español en la red es sin duda sintomático de esos procesos.

Y, en segundo lugar, quiero explicitar -única razón para describir la experiencia en un Proyecto Docente- qué impacto tiene este experimento en mi labor como profesor universitario, y sobre todo cual puede tener, en términos genéricos, para toda labor docente. Para ello recorreremos algunos de los contenidos de la página web, analizando su significación y funcionamiento en el ámbito docente (no en el ámbito Internet).

Presentación de la persona

Dejando a un lado a profesores que, por razones extra-académicas[64], pueden llegar a ser conocidos por unos pocos alumnos, la inmensa mayoría no conoce otra cosa del docente, al inicio del curso, que la fama de *duros* o *blandos* que haya dejado entre las promociones anteriores. Algunos profesores acostumbran a hacer una amplia presentación de sí mismos para intentar suplir esa carencia, distribuyendo incluso en casos más aislados, junto al programa de la asignatura, un currículum completo o un extracto. La forma de hacerlo varía según se ubique en posiciones favorables a la confraternización con los alumnos, o bien -en el otro extremo- se considere la conveniencia de un claro distanciamiento, a la manera de la que propusiera Bertolt Brecht para el teatro. Pero, de una u otra forma, profesores y alumnos salen ganando si se conocen bien mutuamente.

La incorporación de una sección realmente *personal* en la página web facilita mucho esa tarea. Además del CV del profesor, el alumno al inicio de curso puede conocer mucho más de la *persona* que va a intentar ayudarle a aprender una materia. Personalmente no me atreví a tanto como los desprejuiciados profesores americanos, pero en cualquier caso los alumnos pueden conocer, además de mi capacitación como docente e investigador, lo esencial de mi peripecia vital, mi familia, e incluso en parte mis gustos poéticos o musicales.

Documentos en línea

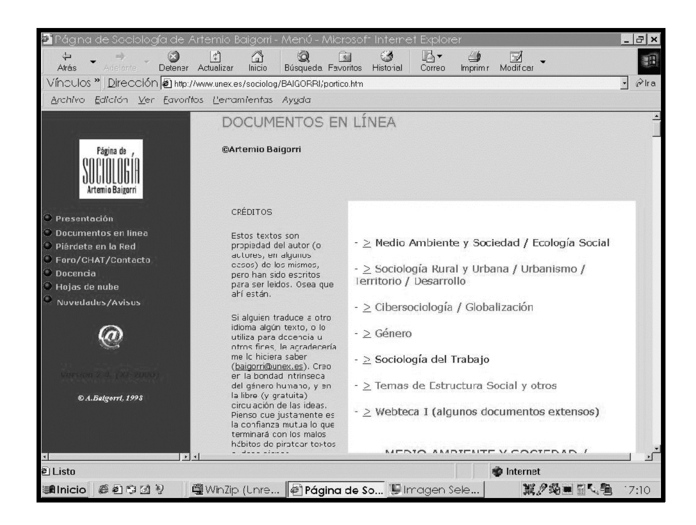
El núcleo duro, sin embargo, de una página web académica, son los documentos en libre disposición[65]. Constituye hoy por hoy, sin duda alguna, el mayor esfuerzo en cuanto a dedicación, aunque es previsible que poco a poco estas tareas (incluso el rescate de documentos anteriores a la era de los ordenadores personales) se vayan automatizando, a medida que en los centros o los departamentos se vaya contando con personal especializado en el mantenimiento de los *sites*[66]. En la

64.- Las causas pueden ser variadas: por su participación en política o en organizaciones sociales de amplia difusión, su proyección como creadores de opinión pública, su doble condición de creadores artísticos o culturales, o incluso, en algunos casos, por su presencia habitual en la prensa del corazón.

65.- Aunque siempre que hay servidores departamentales conviene que los documentos estén allí, o al menos también allí, junto a los del resto de profesores y/o investigadores.

66.- El *site* no es sino una página web más, pero que como página corporativa es la raíz de la que cuelgan las páginas departamentales o personales.

actualidad hay documentos propios (libros completos, capítulos de libros, artículos, comunicaciones, papers no difundidos previamente, artículos de opinión publicados en la prensa, etc) equivalentes a más de 2.000 páginas impresas. Los documentos científicos se agrupan por líneas de investigación, y los artículos de opinión y charlas por áreas temáticas. Los documentos más voluminosos los distribuyo en servidores gratuitos, para no sobrecargar el de la Universidad.



La función primordial de los documentos en línea es, claramente, su difusión. Sin embargo, constituye también para los alumnos una fuente de textos que no hay que fotocopiar, como hacemos a menudo para ilustrar/complementar algún tema del temario.

Docencia

La sección dedicada a la docencia es, obviamente, clave. Hoy por hoy, el alumno puede encontrar allí los **programas** de las asignaturas[67], pero también puede encontrar otros documentos que no están en libre disposición por razones de copyright pero pueden serles de utilidad. Así, las traducciones que los alumnos de Medio Ambiente y Sociedad van

---

67.- Personalmente mantengo también los programas de asignaturas que ya no imparto, porque pueden ser utilidad a otros colegas que en ocasiones deben construir en soledad y sin referencias cercanas. A mí me han sido de gran utilidad los *syllabus* que tienen en la red numerosos profesores anglosajones.

haciendo de los documentos (artículos, papers, capítulos de libros) que les paso en inglés, están depositadas en un directorio oculto que sí conocen mis alumnos, y quienes no leen bien en esa lengua pueden descargarlos y utilizar las **traducciones**. Entre los recursos en los que estoy trabajando en la actualidad para esta sección, y que espero tener disponibles a lo largo del presente curso, destacan un sistema de consulta individual del detalle de la **evaluación**, y un **foro** privado para los alumnos de cada asignatura, en el que puedan poner preguntas y dudas cuya resolución pueda ser de interés para todos.

Estos mecanismos, sin duda alguna, han de favorecer en el futuro la virtualización parcial a la que estamos abocados, y sobre todo, facilita la integración de esos alumnos, a quienes me he referido en el epígrafe 1.2.2.2.5., que por propia voluntad o por razones de fuerza mayor no pueden asistir regularmente a clase.

Enlaces (links)

Aunque los buscadores web son cada vez más sofisticados, y permiten afinar al máximo las búsquedas, todavía nos devuelven un exceso de información que, a menudo, somos incapaces de digerir. La *nube de smog binario* (Baigorri, 2000) es sin duda uno de los problemas actuales de Internet, mientras que las investigaciones muestran cómo la mayor parte de la información realmente útil escapa, en la denominada *'deep web'*, a los buscadores. De ahí la importancia que tienen las conexiones especializadas de enlaces a lugares (*sites*) que, bien como consecuencia de encuentros casuales en el marco de una navegación siempre en parte aleatoria, bien como resultado de búsquedas conscientes, han sido analizados en sus posibilidades reales de aportar información y/o documentación.

Desde la perspectiva de la docencia, por tanto, en la sección de enlaces los alumnos encuentran vías para profundizar en la búsqueda de información y documentos científicos para la realización de sus trabajos, o simplemente para ampliar sus conocimientos en los temas que puedan interesarles[68].

La interacción

68.- Naturalmente, el mantenimiento de una sección de enlaces es costoso en tiempo. Es relativamente fácil ir acumulando lugares en la carpeta de *favoritos* del navegador, pero requiere esfuerzo organizarlos después, incluir un análisis crítico de los mismos y trasladarlos a la página web.

Sea por razones de voluntad de inserción en la urbe global, sea por razones pedagógicas, un elemento esencial de una web docente es la sección dedicada a facilitar la interacción, en un sentido amplio. Una vez más, describiendo lo que sucede en mi propia página creo poder señalar pautas generales.



Esta sección, además de un *libro de visitas*, una mera curiosidad tomada de la *tradición* de las web anglosajonas, incluye tres elementos esenciales. En primer lugar un **tablón de anuncios** denominado *Foro de Sociología Latina*, al que están conectadas otras páginas de Sociología españolas y del ámbito latinoamericanoen y en el que los visitantes pueden dejar solicitudes de información, o búsquedas de partenaires para realizar investigaciones conjuntas, o cualquier otro tipo de demanda relacionada con la Sociología.



Quienes quieran responder a tales demandas pueden hacerlo en el propio tablón, o pueden dirigirse directamente por correo electrónico a quien puso el anuncio. En segundo lugar, un servicio de **chat** (salón virtual de charla), máxima expresión posible hoy por hoy (dado el estado de la red y las desigualdades de acceso a recursos) de interacción en la red.



Desde un punto de vista pedagógico el chat permitirá tener reuniones

en línea y en tiempo con uno o varios alumnos que no puedan desplazarse al centro en los horarios de tutorías, pero que pueden acudir a las sesiones de tutoría virtual establecidas en días y horas anunciados en el programa de la asignatura. Porque ahí pueden encontrarse, además de con los profesor, con otros compañeros y compañeras que estén en su misma situación, y con los que pueden, ahora sí, plantearse de esta forma la realización de trabajos en grupo, pudiendo abrir *salas privadas* dentro del chat para hablar de esos asuntos sin interferir en la sesión de tutoría si están presentes otros alumnos.

El **libro de visitas** constituye una net-etiquet que se ha venido extendiendo desde América y que únicamente ahorra al gestor de la página recibir/leer/clasificar o borrar algunos correos que directamente se quedan colgados en la web, a la vez que no sobrecargan el tablón de anuncios con mensajes de interés exclusivamente para el autor.



Finalmente, trato como último elemento el más conocido, y sobre cuyas virtualidades no es necesario extendernos, pues salvo los más recalcitrantes representantes de *la Segunda Ola*, la inmensa mayoría de los profesores universitarios lo utilizamos ya con regularidad: el **correo electrónico**. Centrándonos exclusivamente en la perspectiva de la docencia, de nuevo tenemos un recurso que puede facilitar a los alumnos seudovirtuales una comunicación directa y regular con el profesor. La experiencia, no obstante, me dice que conviene establecer cuentas de correo diferenciadas (los servicios gratuitos de correo web lo hacen posible) para cada asignatura, con el fin de no añadir más caos a las ya

crecientemente caotizadas cuentas principales de correo.

En suma, y espero haber puesto claramente de manifiesto las posibilidades reales a partir de mi propia experiencia, considero que el proceso de integración en una enseñanza superior cada vez más globalizada y virtualizada pasa por la plena incorporación de los recursos que Internet, la red de redes, nos ofrece tanto a docentes como a discentes.

La evaluación

Evaluar consiste en emitir un juicio de valor de algo o de alguien, y es un proceso que recorre tres momentos: la **recogida de información** sobre el objeto a evaluar, la **emisión de juicios** basados en la información recogida, y la **toma de decisiones** con arreglo a dichos juicios. Por cuanto la evaluación conduce siempre a la acción: evaluamos opciones para escoger la mejor ruta posible para un viaje, evaluamos bienes de consumo para tomar una decisión de compra, y evaluamos a las personas antes de decidir con cuales nos relacionamos. Los elementos claves para una buena evaluación, esto es una evaluación que conduzca a una **decisión acertada**, consiste en en primer lugar en que la recogida de información se haga sin sesgos, y en que la emisión de juicios se haga con independencia de cualesquiera otras circunstancias que las que estamos juzgando.

En la enseñanza los docentes debemos tomar, al terminar cada curso, una decisión sobre si los discentes están capacitados para pasar al siguiente escalón formativo. Pero los problemas a que nos enfrentamos para ello es exactamente a los mismos que frente a la toma de cualquier otra decisión. Así, la evaluación la constituyen el conjunto de métodos e instrumentos de que disponemos para medir si un proceso de aprendizaje ha sido exitoso.

Pero, si tenemos presente esa idea, se hace inevitable pensar en que la evaluación debe ser bi-direccional. Pues el éxito del proceso de aprendizaje depende en una parte muy importante del esfuerzo personal aplicado al mismo por el formado; pero también depende, tanto o más, de la calidad del formador. Esto es, del nivel de la materia que le ha sido ofrecida, de los métodos de aprendizaje que se le han impuesto, y finalmente del apoyo dado por el propio profesor.

Por tanto, debemos hablar de la evaluación en las dos direcciones: de

la evaluación del alumno, como criterio por el la institución determina si puede seguir adelante en su carrera hasta obtener su título; y de la evaluación del proceso de enseñanza en sí mismo, es decir, la evaluación de la docencia.

La evaluación del alumnado

Lo cierto es que, cuanta más experiencia vamos adquiriendo en la docencia, más sorprendentes nos resultan, al profesorado universitario, los manuales de pedagogía y didáctica. Hasta tal punto que, si se nos ocurriese aplicarlos a pies juntillas, no haríamos otra cosa, en todo el cuatrimestre, que evaluar a nuestros alumnos, aunque naturalmente no habría un contenido sobre el que evaluarles, porque no habríamos tenido tiempo de explicar la materia.

De hecho, estoy seguro de que somos muchos los profesores que, en nuestros primeros cursos, nos hemos planteado el objetivo de realizar una evaluación **predictiva** (antes de la enseñanza, para conocer el nivel de conocimientos del alumno), luego una **formativa** (durante el curso, con pequeñas pruebas parciales que nos indican si vamos en el buen camino con la programación hecha) y finalmente una **sumativa** (para evaluar los resultados obtenidos en el proceso de aprendizaje). Y de hecho, lo hemos intentando hacer, hasta que nos hemos convencido definitivamente de que, en el actual sistema de enseñanza de masas, a lo máximo que podemos aspirar, hoy por hoy, es a:

a) Hacer en ocasiones una evaluación *predictiva* de carácter global, bien al iniciar la docencia de una materia nueva, o bien cuando se tienen datos de un cambio de nivel en la promoción entrante, para hacernos idea del nivel y las naciones con que llegan los alumnos.

b) Utilizar algunos elementos parciales de la evaluación sumativa como evaluación *formativa*[69], para detectar también a nivel global, nunca individual dado el tamaño de

69.- Aunque se hablará más detenidamente de ellos más adelante, cabe citar ahora, para aclarar este punto, los pequeños ensayos que pueden pedirse a los alumnos, a lo largo del curso, como análisis de una película, o como comentario de algún tema puntual surgido en una clase. Asimismo, si la realización del trabajo de curso tiene establecidas fases, las entregas de cada fase (por ejemplo la entrega de una hoja con el tema elegido y la justificación del mismo) nos pueden dar algunas claves sobre si van asimilando la materia.

los grupos, cómo van asimilando la materia hasta el momento.

c) Hacer una evaluación *sumativa*, o final, lo más digna, honesta y sobre todo justa posible.

Para alcanzar con éxito siquiera esos objetivos mínimos, el profesor debe tener presentes una serie de principios mínimos:

a) Tener muy claros y definidos los objetivos que el profesor pretende someter a evaluación, de manera que se de una correspondencia real entre los objetivos a evaluar y el contenido de las pruebas.

b) Seleccionar los medios y técnicas de evaluación más adecuados para comprobar el grado de consecución de los objetivos fijados.

c) Intentar dar a la evaluación una finalidad formativa u orientadora, que vaya un poco más allá de la simple calificación de los conocimientos adquiridos.

d) Hacer públicas las condiciones de la evaluación (materia a evaluar, medios y técnicas que van a emplearse, limitaciones que se impondrán, bonificaciones y penalizaciones complementarias, etc) para que sean conocidas de antemano por los alumnos[70].

e) Realizar la prueba en un lugar y día adecuados y contar con tiempo suficiente para el desarrollo de la misma.

f) Corregir las pruebas con criterios previamente establecidos, y con la mayor objetividad posible, para lo cual conviene en ocasiones contrastar las calificaciones con las de otros colegas, no fijarse en el nombre del alumno, etc.

En base a esos principios, tras mi todavía corta pero intensa experiencia docente he llegado dos conclusiones: la primera y más importante, que no existe ***una*** técnica de evaluación perfecta y totalmente justa; y la segunda, que hay técnicas de evaluación más imperfectas e injustas que otras. Pienso que es la experiencia (y por tanto la experimentación, sin la cual se puede acumular hábitos, pero no

70.- En el caso de la Universidad de Extremadura, los propios órganos de gobierno imponen ya esa obligación, no siempre fielmente cumplida, al profesorado, estableciendo plazos para ello y recordando la normativa sobre exámenes en cada curso.

experiencia) la que nos va mostrando, en función de la materia, del tipo de alumnado (de diplomatura, de licenciatura, o de licenciatura de segundo ciclo, de cursos iniciales o finales, de titulaciones de ciencias o de ciencias sociales, etc), y del tamaño de los grupos, las técnicas *menos malas* para cada caso.

En la Segunda Parte se detallan, para las materias desarrolladas, las técnicas de evaluación utilizadas. Aquí se exponen todas las más importantes, aunque haré referencia a las que estimo de mayor o menor utilidad, y las razones para ello.

El examen

Es la técnica de evaluación más extendida en la Universidad, por razones de economía. En la mayoría de las materias, es además la forma de evaluación utilizada y, salvo en asignaturas en las que el número de alumnos es muy reducido, es además una técnica inevitable si se quiere conseguir un mínimo de objetividad en la evaluación. Si la materia es anual, puede incluir un examen parcial en febrero, pero si es cuatrimestral, el tiempo disponible no permite hacer exámenes parciales (no obstante lo cual en algunos casos se realizan, casi siempre de forma oficiosa).

Descartando directamente las pruebas orales, que no consideramos utilizables en los niveles y tamaños de grupo en los que se mueven las materias que impartimos, y que de hecho apenas son utilizadas actualmente en la Universidad[71], básicamente disponemos de dos tipos de exámenes escritos: las pruebas objetivas y las pruebas abiertas, las cuales a su vez pueden ser de varios tipos.

Las denominadas **pruebas objetivas** (más ajustamente llamadas por

71.- Las pruebas orales, antaño tan frecuentes, ofrecen poderosos inconvenientes que aconsejan su olvido, o al menos su utilización como instrumento principal de la evaluación: el elevado número de alumnos a evaluar con un método que, al menos en principio, es de tipo individual; el rechazo por parte de los alumnos y profesores, dadas las características de mero interrogatorio en que puede derivar: las escasas garantías de ecuanimidad y objetividad, así como la excesiva incidencia del azar puesto que no puede preguntarse lo mismo a todos los alumnos; y la dificultad de dejar constancia de lo realizado al objeto de posibles revisiones. La ventaja que aportan las pruebas orales es que permiten atender a aspectos relevantes, aunque muy descuidados en la formación universitaria, como la capacidad de expresarse ante un auditorio con orden, claridad y convicción; pero eso puede observarse a lo largo del curso obligándoles a exponer temas o trabajos ante sus compañeros.

los alumnos *tipo test*), que proporcionan una amplia muestra de los contenidos del programa que se está evaluando, atendiendo a la memoria, la capacidad de comprensión, el conocimiento de conceptos, terminología, fórmulas y leyes, y que además requieren poco esfuerzo de corrección (aún menos si se utilizan procedimientos informáticos, como es ya muy habitual). Sin embargo, este tipo de pruebas presentan tres dificultades: en primer lugar, requieren disponer de una inmensa batería de preguntas, bajo riesgo de que los alumnos consigan reunir todas las utilizadas y se limiten a estudiar preguntas y respuestas, como si se tratase del examen *teórico* del carnet de conducir; en segundo lugar, es costoso y complicado de organizar si se hace con eficiencia; y en tercer lugar, y sobre todo, son un tipo de pruebas que no son válidas para verificar la consecución de otros objetivos, como la capacidad de síntesis y de análisis, o la creatividad del alumno, cualidades que se supone debe tener un universitario, y que deben ser especialmente valoradas en las Ciencias Sociales.

En cuanto a las **pruebas abiertas**, constan de diversas cuestiones que, a la manera de las *preguntas abiertas* de los cuestionarios de encuesta, requieren la elaboración de respuestas por parte del alumno. Son el único tipo de examen que permite valorar los niveles superiores del conocimiento, como son las capacidades de análisis y síntesis, de valoración, de aplicación de las ideas y conceptos teóricos a hechos nuevos, de integración de aprendizajes, aparte de las ya citadas cualidades de creatividad y originalidad. Asimismo, son el único medio de poder valorar la propia capacidad de expresión. A su vez, las pruebas abiertas pueden ser del tipo **ensayo**, o composición, o de **respuestas guiadas**.

Las pruebas abiertas del primer tipo consisten en la nominación de una pregunta genérica, o de un tema o subtema, sobre el que los alumnos deben escribir en un espacio libre o prefijado. Han sido, y probablemente sigan siéndolo, las más utilizas, a pesar de que son fuertemente criticadas tanto por los alumnos como por los propios profesores, por cuanto sus inconvenientes saltan a la vista. Para el profesor los principales inconvenientes estriban son el excesivo tiempo que exige la corrección, inabordable en ocasiones cuando los exámenes a corregir por un solo profesor se cuentan por cientos, y la propia dificultad de una

corrección objetiva y objetivable[72]. Y respecto al alumno, presentan un inconveniente muy grave, cual es la influencia del azar: dado el escaso número de preguntas que pueden plantearse, quedan fuera de la evaluación la mayor parte de los contenidos del programa.

Por el contrario, las pruebas de respuestas guiadas suponen una solución intermedia entre el test y el ensayo excesivamente abierto y centrado en una o pocas más preguntas. Permiten atender a todo el temario, a la vez que obligan al alumno a mostrar su capacidad de síntesis, pueden conducirle a desarrollar soluciones originales mostrando su creatividad, y a la vez una corrección bastante objetivada (aunque nunca al cien por cien), y relativamente rápida cuando nos enfrentamos a grandes grupos y poco tiempo[73]. Por otra parte, la revisión de exámenes con este modelo es mucho más ágil, y presenta menos conflictos, a juzgar por la propia experiencia.

Naturalmente, existe la posibilidad de diseñar pruebas de evaluación que sean una mezcla de las principales consideradas.

Así, en casos de grupos numerosos, y cuando la ubicación de la fecha de examen deja poco tiempo para una corrección serena, una opción muy utilizada es la de realizar un primer examen eliminatorio con un test corto, cuyos resultados los propios alumnos pueden comprobar a la salida, y un segundo examen inmediatamente después de respuestas

72.- Hay conclusiones experimentales suficientes sobre la facilidad con que el profesor puede introducir elementos subjetivos que impiden una calificación equitativa: se tiende a puntuar más alto a quien escribe con buena letra (una influencia que, se ha medido, incluye menos en la segunda pregunta, menos en la tercera, y así sucesivamente); se califica más bajo el segundo día de corrección que el primero; distintos correctores asignan diferentes notas a las mismas respuestas; y se califica con más o menos benignidad según la expectativa, alta o baja, que se tenga previamente del rendimiento del alumno (por su participación en clase, por las visitas realizadas en horas de tutorías, por su carácter más o menos simpático incluso...)

73.- Tengamos en cuenta que las fechas de los exámenes no se fijan, en esta Facultad, en función de facilitar la tarea del profesor, sino en función de las necesidades de los alumnos, que hacen la casi definitiva propuesta de calendario, y del azar. De forma que podemos encontrarnos con profesores con pocos alumnos que tienen el examen al principio del periodo de evaluación, y profesores con asignaturas masificadas a los que se les ha fijado en los últimos días, contando con un tiempo escasísimo para poder corregir, revisar y pasar a actas.

abiertas, sea de tipo ensayo de preguntas guiadas.

Los trabajos de curso

Ya hemos hablado de sus características al hablar de las estrategias docentes. Digamos ahora que, en algunos casos, cuando se trata de grupos muy pequeños, pueden constituir una alternativa completa al examen. Sin embargo, normalmente se utilizan como un elemento más de la evaluación; en el caso de grupos numerosos es particularmente arriesgado utilizarlo como único elemento, pues es prácticamente imposible hacer una evaluación sosegada de todos los trabajos y una comprobación siquiera aproximada de su originalidad (se ha hecho ya referencia a los numerosos *bancos* de trabajos para estudiantes vagos que existen en Internet); y, si se realizan en grupo, se corre el riesgo de que dar un tratamiento injusto en muchos casos, ya que el fenómeno del miembro parásito es muy habitual en los grupos.

Sin embargo, para no arriesgarse a un exceso de subjetividad conviene definir previamente, e incluso dar a conocer a los alumnos, cómo se valorará cada aspecto del trabajo: tema, desarrollo, limpieza de la presentación, redacción, bibliografía, etc. En ocasiones, así lo hago yo, puede ofrecerse una bonificación, en el caso de los trabajos colectivos, a la persona que el grupo considera que ha liderado o estimulado al equipo.

Otros elementos de evaluación

En realidad, la evaluación ideal, a mi juicio, es la que mezcla el mayor número posible de elementos, pues de ese modo las probabilidades de error o injusticia se reducen al máximo. Ese es el criterio que, como se verá más adelante, procuro seguir.

Así, es posible valorar por sí misma la asistencia a clase, como muestra del interés del alumno por el propio aprendizaje; así como pueden ofrecerse puntos por formas diversas de participación, como intervenciones positivas en clase, realización de traducciones, etc; puede ser interesante, en otros casos, tomar como elemento de evaluación las exposiciones obligatorias de temas o monografías; asimismo, los ensayos bien planificados (como los que corresponden a la visión de películas o vídeos), bien improvisados (sobre un tema de actualidad surgido en clase) son elementos a considerar y valorar. Muchos de esos elementos corresponden a las prácticas de la materia.

Naturalmente, esta forma múltiple de evaluación conlleva mucho más trabajo para el profesor, que se volvería loco para llevarla a cabo sin el auxilio de las hojas de cálculo, pero la sensación final de haber

evaluado con la máxima equidad y objetividad también es muy agradable.

La evaluación del profesor

No es el momento ni el lugar para extendernos en todo el debate desencadenado en los últimos años en torno a la evaluación de la docencia, un elemento en cuya necesidad todo el profesorado coincide, pero en cuyo método es muy difícil acertar. Paradójicamente, el equipo de Gobierno de la Universidad, al menos en la de Extremadura, nunca cuenta con los sociólogos a la hora de diseñar las encuestas y el proceso de encuestación en base a la cual se hace dicha evaluación, de forma que ni alumnos (los alumnos que asisten a clase) ni profesores quedan nunca satisfechos de la misma, por lo que aparece y desaparece como los ojos del Guadiana. Parece ser que así ocurre en otras Universidades españolas, aunque en los últimos tiempos el movimiento hacia la Autoevaluación promovido desde el Consejo de Universidades está modificando estas actitudes, y también aquellos métodos.

Pero lo que sí es de todo punto evidente es que si el alumno está obligado a ser evaluado, el profesor **necesita** ser evaluado si quiere sentirse a gusto con su trabajo, y pretende una mejora permanente de su labor docente. Tan sólo las críticas nos hacen avanzar.

Por ello, personalmente creo más en los efectos de la autoevaluación, bajo todas sus formas, que en la evaluación externa, aunque obviamente ésta se hace necesaria en muchas ocasiones.

En el cuadro de la página siguiente se incluye el cuestionario que, cada vez que empiezo una asignatura nueva, o cuando he introducido cambios notables en el programa o la metodología, paso a final de curso a los alumnos. Son preguntas estándar tomadas de las encuestas de evaluación, pero añadiendo algunas preguntas abiertas, y quitando todas las referidas a exámenes y calificaciones. Las reacciones de los alumnos en los periodos de revisión de exámenes son, si uno es honesto consigo mismo, un indicador suficiente de la valoración que hacen de las pruebas en términos de dificultad, adecuación al programa, justicia y equidad. Por otra parte, no usar preguntas sobre la evaluación me permite pasar el cuestionario antes de que terminen las clases, esto es,

CUESTIONARIO PERSONAL DE EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA

Marcar claramente la opción más propiada respecto de las afirmaciones:

1. Dominio de la asignatura

1. El profesor domina la asignatura

☐ De acuerdo ☐ Bastante de acuerdo ☐ Indeciso ☐ Bastante en desacuerdo ☐ En desacuerdo

2. Aporta datos sobre estudios e investigaciones actuales

☐ De acuerdo ☐ Bastante de acuerdo ☐ Indeciso ☐ Bastante en desacuerdo ☐ En desacuerdo

2. Organización y claridad en la exposición

3. El profesor anticipa a los alumnos los objetivos del curso y de los temas

☐ De acuerdo ☐ Bastante de acuerdo ☐ Indeciso ☐ Bastante en desacuerdo ☐ En desacuerdo

4. El profesor explica con orden y claridad

☐ De acuerdo ☐ Bastante de acuerdo ☐ Indeciso ☐ Bastante en desacuerdo ☐ En desacuerdo

5. Suele dejar claros los conceptos o cuestiones que considera importantes y se preocupa de que se comprendan

☐ De acuerdo ☐ Bastante de acuerdo ☐ Indeciso ☐ Bastante en desacuerdo ☐ En desacuerdo

6. Desarrolla adecuadamente el programa o la parte que le corresponde a lo largo del curso

☐ De acuerdo ☐ Bastante de acuerdo ☐ Indeciso ☐ Bastante en desacuerdo ☐ En desacuerdo

7. Sus clases están bien preparadas

☐ De acuerdo ☐ Bastante de acuerdo ☐ Indeciso ☐ Bastante en desacuerdo ☐ En desacuerdo

8. El profesor se esfuerza en hacer interesante el contenido de la asignatura

☐ De acuerdo ☐ Bastante de acuerdo ☐ Indeciso ☐ Bastante en desacuerdo ☐ En desacuerdo

3. Interacción con los alumnos

9. El profesor muestra la suficiente accesibilidad y apertura a los alumnos

☐ De acuerdo ☐ Bastante de acuerdo ☐ Indeciso ☐ Bastante en desacuerdo ☐ En desacuerdo

10. Fomenta la participación acerca de problemas y dudas de la clase y facilita la expresión de ideas propias de los alumnos

☐ De acuerdo ☐ Bastante de acuerdo ☐ Indeciso ☐ Bastante en desacuerdo ☐ En desacuerdo

11. Se esfuerza en conseguir que los alumnos estén motivados ante la asignatura

☐ De acuerdo ☐ Bastante de acuerdo ☐ Indeciso ☐ Bastante en desacuerdo ☐ En desacuerdo

4. Cumplimiento de obligaciones

12. El profesor cumple normalmente sus horarios de clase

☐ De acuerdo ☐ Bastante de acuerdo ☐ Indeciso ☐ Bastante en desacuerdo ☐ En desacuerdo

13. El profesor cumple normalmente sus horarios de tutoría

☐ De acuerdo ☐ Bastante de acuerdo ☐ Indeciso ☐ Bastante en desacuerdo ☐ En desacuerdo

5. Preguntas generales y de contraste

14. En general, teniendo en cuenta las circunstancias que se dan en este centro, puedo considerar al profesor de esta asignatura como un buen profesor

☐ De acuerdo ☐ Bastante de acuerdo ☐ Indeciso ☐ Bastante en desacuerdo ☐ En desacuerdo

15. Los alumnos, en general, estamos satisfechos con la labor desarrollada por este profesor

☐ De acuerdo ☐ Bastante de acuerdo ☐ Indeciso ☐ Bastante en desacuerdo ☐ En desacuerdo

OTRAS CUESTIONES PROPIAS DE LA ASIGNATURA:

- ¿Qué temas de los tratados has encontrado más interesantes?:
- Sobre qué temas te gustaría poder profundizar en cursos sucesivos, a través de seminarios, asignaturas optativas, jornadas, etc:
- Tomando ahora el conjunto del curso, desde que empezó, ¿qué temas no han sido vistos que tú crees deberían de haberse tocado?:

antes de que los alumnos se dispersen, y justamente a quienes van a clase regularmente, pues únicamente es su opinión la que me interesa para evaluar mi labor docente y extraer elementos de juicio para mejorarla.

Fundamentos disciplinarios[74]

Los aspectos considerados hasta este punto han de condicionar forzosamente a todo docente a la hora de plantearse la docencia de cualquier disciplina de las Ciencias Sociales en la Universidad española[75].

Pero aunque lógicamente mi exposición ha tenido un marcado sesgo sociologista, éste ha podido afectar más a la forma que al fondo de las secciones anteriores. Los puntos de vista socioeducativo y pedagógico delimitan por igual el terreno de juego a todo docente: nos movemos en un medio que nos potencia y/o nos limita y, en el ámbito de las Ciencias Sociales, contamos con unas herramientas comunes para ejercitar la docencia. Sin embargo, el tercer elemento que condiciona desde la base el proyecto docente es específico a cada disciplina, y está constituido por sus fundamentos, que sustentan los contenidos que pretendemos transmitir en nuestra tarea docente.

Y cuando hablamos de fundamentos debemos tener presente que nuestro objetivo es la docencia. Por no ello no me centraré únicamente en los aspectos epistemológicos y teoréticos que atañen a nuestro quehacer, en este caso, como sociólogos, sino que también abordo aquellos aspectos específicos de la disciplina que afectan a su transmisión como un corpus de conocimientos de *utilidad* para otros profesionales.

Recordemos que la docencia se plantea en un centro de Ciencias Sociales, bien es cierto, pero en el que no estamos formando sociólogos, y donde la convivencia con otras Ciencias Sociales con las que a la vez coopera y compite, desde una posición institucional de inferioridad, es especialmente intensa. Por ello debemos diseñar tanto nuestro programa docente, e incluso nuestra orientación investigadora, intentando superar el autismo disciplinario, que afecta muy especialmente a las Ciencias cuando se desenvuelven en posición hegemónica en cualquier ámbito

74.- *"Perteneciente o relativo a la disciplina"* (RAE)

75.- Y muy especialmente en la Facultad de CC. Económicas y Empresariales de la Universidad de Extremadura, que es en donde se desarrolla este Proyecto Docente.

institucional. Haciendo de la necesidad virtud -o si se quiere como estrategia adaptativo evolutiva-, los científicos sociales que nos hallamos en la posición inversa debemos tomar nuestra debilidad institucional no como un desafío limitante -que también lo es- , sino como un desafío potencialmente enriquecedor. De ahí que en esta sección se preste una particular atención no sólo a los fundamentos teóricos de la Sociología, y la delimitación de su ámbito, sino también a sus borrosas fronteras y a su imbricación -creciente, en la nueva Sociedad de la Información- con otras perspectivas disciplinarias, de las que bebe y a las que por su parte alimenta. Pues, por lo demás,

> *"la prevalencia disciplinaria, separatista, nos hace perder la aptitud de unir, de contextualizar, es decir de situar una información o un saber en su contexto natural. Perdemos la capacidad de globalizar, esto es de situar los conocimientos en un conjunto más o menos organizado. Sin embargo, las condiciones de todo conocimiento pertinente son justamente la contextualización, la globalización".* (Morin, 1997)

Atendiendo a los condicionantes señalados, el proyecto docente en esta sección intentaba en primer lugar definir nuestra disciplina y fundamentar el método científico con el que pretende contribuir al conocimiento de la realidad social. Se atendía luego al propio desarrollo y situación actual de la teoría sociológica, así como se dedicaba un capítulo a los problemas de delimitación disciplinaria y al concepto de transdisciplinariedad. Y finalmente me centraba en los problemas específicos que plantea su docencia, atendiendo a los temas de la Sociología, sus campos de aplicación, y su relación *práctica* con la vida cotidiana, por cuanto considero que el primer paso para el éxito docente de esta materia es el de ponerse en la mente del alumno que se plantea *"Y a mí, ¿de qué me sirve?"*. Sólo ésta última parte ha quedado para esta publicación, pues he preferido evitar repeticiones ya que es mi intención publicar en cuanto me sea posible una breve introducción a la Sociología para la que he reservado los otros apartados.

Problemas específicos que plantea la docencia de la Sociología. Implicaciones teóricas, o más allá

No vamos a rasgarnos las vestiduras, a estas alturas, por afirmar que, a la hora de enfrentarnos a la docencia de la Sociología, y muy especialmente cuando la Sociología es un complemento curricular en el proceso formativo de otros profesionales, vamos a encontrarnos con problemas bastante más complejos, y mucho más difíciles de resolver en ocasiones, que los que entraña el conocimiento de las principales teorías sociológicas. Y que, en algunos de los casos, implican a la propia teoría de nuestra disciplina, y aún más allá.

Muchos de esos problemas derivan de la propia ubicación de la materia en los planes de estudios, como veremos al analizar el desarrollo del programa, y otros surgen del marco ambiental en que nos movemos, como ha quedado expuesto en la primera parte de esta memoria. Pero es conveniente que tratemos la cuestión monográficamente. Para ello atenderé a mi propia experiencia docente, por cuanto no hay referente empírico más seguro que la propia experiencia, y prestaré atención al ya citado libro de (Goldsmid & Wilson, 1980), *Passing on Sociology. The Teaching of a Discipline*.

En este punto, como sociólogo y profesor de Sociología en España, y en lo que pueda tocarme por la implicación que he podido tener en algunas de nuestras instituciones corporativas y científicas[76], debo hacer una seria autocrítica a nuestro colectivo.

Salvo en algunas parcelas especializadas (cabe citar el caso de la Sociología de la Educación, lógicamente *contaminada* por su ubicación, normalmente, en las Escuelas y Facultades de Educación), no existe preocupación en nuestra profesión por la docencia. En nuestros

76.- Como miembro de la Junta Directiva de la Asociación Extremeña de Sociólogos y Politólogos (1993-1996), presidente del Grupo Extremeño de Sociología (1996-1998) y luego miembro de su Junta Directiva (1998-2000), miembro del Consejo Federal de la FES en representación de los socios individuales (1995-1998) y miembro provisional de la Junta Directiva del Colegio Extremeño de Politólogos y Sociólogos (2000-2000).

Congresos de Sociología, momentos inigualables en los que sería posible intercambiar ideas, experiencias y fracasos, no se dedica ningún grupo de trabajo a estos asuntos, al contrario de lo que ocurre en otras disciplinas. No se organizan Seminarios o Jornadas dedicadas a la docencia[77], algo que, particularmente para el profesorado ubicado fuera de las Facultades de Sociología -el cual se encuentra además, en ocasiones, tremendamente aislado en pequeñas universidades- sería imprescindible[78].

Que atendamos a estas cuestiones es importante, porque en nuestro caso no se trata únicamente, según ya se ha visto en la segunda parte, de cómo enfrentarnos a la pasividad en el aula, o a la falta de estímulo para el estudio, o la dirección inversa de las curvas de interés e implicación estudiantil a lo largo del curso[79]. Se trata de aspectos que, casi todos ellos, afectan muy directamente al núcleo epistemológico de nuestra disciplina, a los que intento dar respuesta en los siguientes epígrafes.

En primer lugar, debemos enfrentarnos al hecho de los alumnos que cursan Sociología como complemento curricular no tienen ni la más remota idea, en líneas generales, de esta disciplina. Como expresaba hace ya medio siglo un profesor, los alumnos llegan de Secundaria con una fuerte visión psicologista, netamente individualista, de la naturaleza humana, con *"un aire pre-Cooley o pre-Mead"* (Komarovsky, 1951:253) que cuesta mucho quitar de sus cabezas, y a veces no llega a

^^

77.- Precisamente uno de los proyectos de medio plazo en los que el Area de Sociología a la que pertenezco tiene programados, es la celebración del que posiblemente sea el primer Encuentro de Docentes de Sociología en Centros de Economía.

78.- Pensemos, sin ir más lejos, en lo diferente que es *montar* una asignatura en un gran centro especializado en Sociología, donde se tiene acceso a numerosos y actualizados proyectos docentes, y existe una viva comunidad disciplinaria, y hacerlo pongamos que en una pequeña Escuela de Relaciones Laborales dominada por una Facultad de Derecho en una pequeña ciudad alejada de los centros científicos del país. Me permito señalar en este punto la conveniencia de que la Federación Española de Sociología se ocupe a corto plazo de todas estas cuestiones, que también afectan seriamente al desarrollo de la disciplina en nuestro país.

79.- Lo que provoca una situación especialmente difícil en el periodo central del curso, cuando la exigencia de actividades a los alumnos está normalmente en el punto más alto, mientras que la curva de su interés (alto al principio y al final del curso) ha caído por los suelos.

conseguirse. Para ellos, la Sociología se identifica con la Psicología o en el caso de los más inquietos, con la Filosofía. De ahí que sea fundamental deslindar la Sociología de las que he denominado en ocasiones *las amistades peligrosas*; especialmente peligrosas porque se trata de disciplinas con las que tiene no sólo muchos elementos en común, sino con las que además debe colaborar, en muchos casos, cada vez más estrechamente, en el marco de las tendencias transdisciplinarias del nuevo siglo. Por ello es esencial asimismo definir claramente el papel de la Sociología mediante la forma más expresiva para los legos: contando qué hacen, a qué temáticas se dedican los sociólogos, y no sólo (aunque también) apuntando sus especificidades epistemológicas.

Un segundo problema, o más bien en este caso conjunto de problemas, deriva del propio impacto que la Sociología puede tener en el alumnado, a medida que avanza en su conocimiento. En parte, es una consecuencia de la encendida defensa que, lógicamente, el profesorado debe hacer de una disciplina que no es central en la formación de los discentes y que como Area de Conocimiento suele ser minoritaria en el centro correspondiente. Así, la Sociología puede ser vista como una amenaza por el alumnado, que ve derribarse tabúes y autoridades ante la mirada escrutadora y crítica de la disciplina. Pero también puede decepcionar tras las primeras andanadas de marketing disciplinar por parte del docente, y pasar a ser vista como la *ciencia de lo obvio*, perdiendo todo el interés, si no sabemos diferenciar muy claramente lo que la Sociología añade (y corrige) al sentido común. Y también puede conducir a la decepción de los alumnos cuando empiezan a descubrirla como una especie de Torre de Babel en la que habitan cientos de teóricos enzarzados unos contra otros, si:

a) el docente se muestra militante respecto a las distintas teorías;

b) el docente se empeña en no traducir a *román paladino* los conceptos sociológicos más abstrusos e inservibles para el currículum del alumno; o

c) si no selecciona con gran habilidad las lecturas, en las que si no se tiene ese cuidado los alumnos pueden encontrar conceptos con significados totalmente contrapuestos según los autores y corrientes teóricas.

De todos estos, y de otros desafíos a los que nos enfrentamos en las aulas de *Sociología-para* (economistas, laboralistas, empresarios, ingenieros, etc) me ocuparé en los siguientes apartados.

La Sociología y su (sombreada) sombra

Existen ciencias que se ocupan del hombre en tanto ser vivo, atendiendo a cierta diversidad de componentes. Así, la anatomía y la fisiología se ocupan de la estructura y funcionamiento mecánico de los seres humanos, bajo el principio de que dichas características fundamentales se repiten, con pequeñísimas variaciones, en todos los hombres. Por su parte la psicología o la psiquiatría estudian los procesos mentales o físico-químicos que tienen lugar en las mentes individuales, y nos permiten conocer cómo un ser humano ve, oye, siente, administra los datos captados por los sentidos, o reacciona frente a los estímulos. En este caso se busca asimismo leyes que describan modelos de comportamiento del cuerpo y la psique que respondan a patrones también universales: la actuación de las drogas naturales o artificiales en las neuronas, los mecanismos de observación descritos por la Gestalt o el complejo de Edipo, son propuestos como universales, o a lo sumo con variaciones individuales que responden a una curva de distribución normal.

Pero luego hay otro grupo de ciencias que genéricamente reciben la denominación de *sociales*, porque todas ellas toman como punto de partida al hombre en tanto que ser social, no como individuo aislado -o analíticamente aislable- de una especie. Aunque algunas de ellas han estado tradicionalmente clasificadas entre las Humanidades, todas reclaman hoy para sí el estatuto de ciencias.

La Sociología forma parte de este grupo de ciencias, y lo que la diferencia del resto es o bien su grado de generalidad (por ejemplo respecto a la economía, el derecho o la ciencia política, que se circunscriben a una parcela de la realidad social)[80], o bien el grado de generaliza

^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^

80.- Sorokin, desarrolló la idea de que si en una clase de fenómenos hay n subclases, necesariamente deben existir $n+1$ disciplinas para estudiarlos; es decir, tantas como subclases, más una que estudiará lo que es común a todas las subclases y las correlaciones existentes entre ellas. Así, aunque exista una ciencia particular para cada subclase de fenómenos sociales (económicos, políticos, religiosos, etc), es necesaria otra (la Sociología para Sorokin) que estudie tanto las características que les son comunes, como las interrelaciones existentes entre dichos fenómenos (en Timasheff, 1974:21). A pesar del esfuerzo de los sociólogos en las últimas décadas por alejarse de las pretensiones enciclopédicas

(continúa...)

ción de sus leyes (por ejemplo respecto a la geografía o la historia, que **describen** fenómenos con un alto grado de individuación, y por tanto irrepetibles).

Las amistades peligrosas

Sea como fuere, es importante referirnos someramente a cierto número de esas otras ciencias, cuando intentamos comprender los fundamentos de nuestra propia disciplina, por varias razones.

En primer lugar, porque demasiado a menudo la Sociología es confundida con alguna de estas otras ramas del conocimiento humano; a veces incluso por los propios sociólogos, cuando extendemos tanto las fronteras de nuestra ciencia que, sin apenas darnos cuenta, nos encontramos en campos que nos son ajenos, como ocurre a menudo con la Psicología[81].

Pero también debemos referirnos a ellas porque es evidente que se trata de ciencias que alternativamente pueden ser clientes o servidoras de la propia Sociología. A menudo deben recurrir a principios estableci-

^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^

80.- (...continuacion)
e imperialistas de la concepción comtiana de la Sociología como *superciencia* situada en lo alto de una especie de pirámide del conocimiento sobre lo humano, no es menos cierto que repetidamente reaparece la necesidad de que la Sociología funcione según el principio enunciado por Sorokin, ante las dificultades de las ciencias particulares para explicar muchos fenómenos que aparentemente les son propios. El clásico ejemplo del influjo de las ideas morales de origen religioso en el desarrollo económico, analizado por Weber al estudiar la relación entre la ética protestante y el capitalismo, pone de manifiesto las dificultades y competencia tanto del economista como del estudioso de la moral y la ética para resolver dicho problema científico; para Sorokin, sólo una ciencia que, en cierto modo, esté *por encima* (no jerárquicamente, sino en cuanto a amplitud de campo) de las ciencias particulares, como es la Sociología, puede acometer el estudio de esa interrelación. El análisis del *problema urbano* es también paradigmático: ni la geografía ni la urbanística arquitectónica o ingenieril pueden individualmente dar una respuesta global a los problemas que amenazan a las ciudades contemporáneas.

81.- Desde los primeros momentos de institucionalización de la Sociología, la voluntad de diferenciación respecto de la Psicología en particular ha estado siempre explícita, al tiempo que la tentación *psicologista* ha estado también permanentemente presente en los sociólogos, y ya constituyó una auténtica pesadilla para Durkheim. Una tentación es difícil de resistir cuando nos amparamos en ciertos paradigmas.

dos por la Sociología para desarrollar sus modelos, del mismo modo que el quehacer sociológico obliga al conocimiento siquiera elemental de todas ellas, por cuanto el objeto de la Sociología es la sociedad como globalidad, y no una parte de ésta, o sólo una clase de fenómenos sociales. Aunque el principio epistemológico esencial en la Sociología es el de la explicación de los fenómenos sociales por otros fenómenos sociales, como estableció Durkheim, no es menos cierto que en la práctica a menudo ocurre que lo social no puede ser explicado enteramente por lo social, dado que se desarrolla en marcos ecológicos o psicológicos, y por tanto influyen también otros elementos.

Ello nos introduce de lleno en el problema de la **transdiciplinariedad** en las ciencias sociales. Aunque para algunos autores la Sociología está lo suficientemente asentada como para no tener que preocuparnos de discusiones transdisciplinarias (Pérez Adán, 1997:20), lo cierto es que demasiado a menudo las fronteras entre algunas disciplinas son cada vez más tenues[82]. En parte porque, como apuntó Lazarsfeld, el papel inicial de la Sociología fue, de alguna forma, el de llenar los espacios vacíos del mapa intelectual, atender a todas aquellas cuestiones que otras ciencias interesadas por el hombre dejaban desatendidos (citado en Morales,Abad, 1988:19); pero también, indudablemente, porque el propio desarrollo social hace cada vez más difíciles los perfiles en numerosas temáticas, por citar algunas: la urbanización, el medio ambiente, el trabajo, el comportamiento electoral, la globalización, las nuevas tecnologías de la información, etc.[83] De forma que incluso las tradiciones teóricas y estilos metodológicos, en principio radicalmente distintos, de algunas de las ciencias sociales, tienden a la fusión (Pérez Díaz, 1980:13). Así, como ha quedado apuntado en el apartado anterior,

^^

82.- Así, pensemos que, en los ejemplos citados en la nota 154, a partir de la suposición de Sorokin, el hecho cierto es que la Sociología, por sí sola, tampoco constituye una alternativa a pesar de su grado de generalización (de hecho, la Sociología Urbana se ha terminado convirtiendo en una Economía Política por su incapacidad, a partir del momento en que el estructuralismo marxista *mató* a la Escuela de Chicago, para comprender tanto el espacio y su dinámica propia, como la intersubjetividad y la teoría estética), salvo que se permeabilice transdisciplinariamente de tal forma que pierda su propia naturaleza y se transmute; surgen así respuestas transdisciplinarias, como la Socioeconomía en el primer caso citado, o la Urbanística en el segundo.

83.- Ver un desarrollo de la perspectiva transdisciplinaria desde la Sociología, para el caso del Urbanismo, en (Baigorri, 1995)

la transdisciplinariedad aparece cada vez más no tanto en términos de opción personal, sino de necesidad social (Morin, 1997)

La Psicología

Es sin duda una de las que mayores problemas de identidad plantea, como ya hemos apuntado en más de una ocasión. La nitidez en la diferenciación entre Sociología y Psicología es un problema ya clásico en nuestra disciplina, casi una especie de cuestión previa.

Hay todavía quienes dudan de considerar a la Psicología una ciencia (Gregory, 1979:37); entre otras razones por carecer de un paradigma en el sentido de Kuhn[84] -un ángulo general y un conjunto de conceptos unificados-, de forma que aún hoy *"la manera de plantearse los principios fundamentales de la conducta depende del punto de vista del psicólogo"* (Wolff, 1973:7). Sin embargo, sin entrar en los problemas teóricos propios de los psicólogos, lo que no cabe duda es de que lo que caracteriza a la psicología es el individualismo metodológico en su formulación más radical. Es el conocimiento de los mecanismos mentales que se producen en el individuo lo que el psicólogo persigue, en suma ayudar a la gente a comprender su propia significación como individuo. Así, es una ciencia que estudia los procesos mentales centrales en el individuo, no en el grupo, y con fuertes conexiones con la fisiología y la biología (Lucas, 1982:52).

Por el contrario, la Sociología tan sólo se interesa por las ***relaciones*** que se producen entre más de un individuo, esto es por el hombre en grupo. Así, para el sociólogo el coeficiente intelectual, un concepto esencialmente psicológico, no es más importante para medir el éxito individual que lo que pueda serlo el medio social en que se desenvuelva el individuo (nivel de ingresos y de status de sus progenitores, capacidad de acceso a la educación y la capacitación, niveles de movilidad social existentes en la sociedad).

Sin embargo, no es menos cierto que la psicología constituye una de las principales ciencias auxiliares de la Sociología. Hasta tal punto que para algunos sociólogos no está totalmente cerrada la polémica sobre la distinción estricta entre fenómenos sociales y fenómenos psicológicos. Las teorías de **Homans** en torno al funcionamiento de los grupos humanos (Homans, 1973) han abierto en el último tercio del siglo XX un camino cada vez más ancho al individualismo metodológico en la

^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^

84.- Aunque como hemos visto, no pocos aplicarían el mismo rasero a la Sociología en la actualidad.

Sociología. El interaccionismo simbólico, en todas sus formas, se basa en principios psicológicos de percepción, y basa muchos de los hechos sociales en los procesos a través de los cuales los individuos perciben las actitudes y mensajes de los otros, y hay sociólogos, como Gurvitch, que claramente proponen que no existe una disyuntiva: el sociólogo debe aceptar la interdependencia entre psicología individual, interpersonal y colectiva (Gurvitch, 1963). Precisamente el desarrollo de la ***Psicología Social***[85], a lo largo del siglo XX, ha contribuido también a estrechar las relaciones entre ambas disciplinas.

La Historia

Los conocimientos históricos son ampliamente utilizados por la Sociología, y viceversa. Sin embargo, es relativamente fácil diferenciar en este caso ambas ciencias.

Aunque la historia también estudia interacciones, incluso cuando se concreta en biografías, sin embargo estudia el pasado[86] como una sucesión de acontecimientos concretos. Mientras que el sociólogo busca en los hechos sociales históricos recurrencias (categorías generales, o modelos), la historia muestra la multitud de combinaciones concretas (hechos únicos, procesos particulares, historias *nacionales...*) en que se han encontrado los hombres interdependientes. La Sociología descompone esas combinaciones concretas en sus relativamente pocos elementos básicos comunes, y persigue formular las leyes que los gobiernan (Timasheff, 1974:18).

Así, mientras podría decirse (consciente de que hoy en día es una simplificación) que la historia *cuenta* las distintas guerras, la Sociología pretende explicar *por qué y bajo qué circunstancias* se desencadena cualquier guerra. Al sociólogo no le interesará tanto el conjunto de

85.- La Psicología Social es especialidad tanto de Sociología como de Psicología, aunque la perspectiva en ambos casos no es idéntica, primando más los aspectos sociales y los psicológicos, respectivamente.

86.- La incontenible tendencia expansiva de las ciencias (y, naturalmente, de las Areas de Conocimiento en las universidades) ha llevado a los historiadores especialistas en historia contemporánea a traer los límites de *lo histórico* prácticamente hasta la semana última, *suplantando* de alguna manera el papel del sociólogo como intérprete de la sociedad. Hasta qué punto el historiador contemporáneo puede ir más allá que el periodista en sus apreciaciones sobre los hechos sociales, por más que pueda profundizar en los antecedentes, dependerá de la calidad de su formación sociológica, si es que la tiene.

hechos más o menos interconectados que el historiador muestra como conducentes al inicio de la Segunda Guerra Mundial, como las estructuras y dinámicas sociales que hicieron posible fenómenos sociales como el fascismo, relacionando ambas con el tipo de conflictos intergrupales que recurrentemente desembocan en conflictos violentos, y que pueden ayudar a prever su surgimiento o resurgimiento en el futuro.

No obstante, también en este caso nos encontramos con un campo, de creciente importancia, en el que Historia y Sociología se confunden: la ***Historia Social*** (o ***Sociología Histórica*** en otras tradiciones culturales). Precisamente la utilización cada vez más abundante por los historiadores de datos cuantitativos y de técnicas propias de la Sociología viene acelerando ese acercamiento de posiciones. Y todo ello sin olvidar que, en la práctica, no pocas escuelas históricas persiguen justamente la explicación de los fenómenos recurrentes, y algunas escuelas sociológicas persiguen el estudio de fenómenos concretos e irrepetibles como individuaciones.

La Economía

La Economía tiene un enfoque mucho más estrecho, pues se limita a lo que concierne a la producción, la distribución y el consumo de mercaderías y servicios. Pero existen además diferencias sustanciales tanto de principios como de método.

En cuanto a los principios, el paradigma básico de la economía (no el único, pero sí el más extendido), basado en la creencia en un actor estable, adulto e informado que ***opta*** entre una variedad de posibles elecciones, respondiendo a una orientación racional y materialista, choca plenamente con muchos de los descubrimientos realizados por la Sociología, como la influencia de los valores en la toma de decisiones individuales. Aunque las recientes teorizaciones en torno a la competencia imperfecta han relajado ese principio metodológico, admitiendo la influencia de las estructuras sociales en el comportamiento de los individuos, aún así el paradigma de la racionalidad egoísta sigue siendo el principal artículo de fe del análisis económico (Smelser, 1997:19).

Sin embargo, a pesar de tan radicales diferencias de principios, hay corrientes sociológicas que se inspiran en el paradigma económico, normalmente aquellas mismas que han incorporado el individualismo metodológico de origen psicologista. En ese sentido se habla de *economicismo* no porque se tengan en cuenta las estructuras y los mecanismos económicos en la Sociología -lo cual siempre es necesario-, sino cuando los hechos sociales se hacen depender directamente de, y se

pretenden explicar por, los hechos económicos[87].

Por otro lado, en los últimos años se asiste también a una notable confluencia entre ambas disciplinas, a través de diversas vías. Tal vez la más importante a largo plazo sea el desarrollo de una disciplina, o especialidad, que se pretende híbrida: la ***Socioeconomía***, la cual pretende esencialmente introducir el universo de los valores en el análisis económico. Hace ya varias décadas que, desde la propia economía, se han planteado las insuficiencias de teorías fundadas sobre la noción del *homo oeconomicus* y de la sociedad entendido como un simple mercado (Cazeneuve, Balle, Akoun, 1975:161). Perroux, como Pareto antes, e incluso Walras, subraya que no sólo son mercancías lo que el hombre intercambia, sino también símbolos y otras prestaciones de diverso tipo, y que en los procesos de análisis del intercambio hay términos rara vez tenidos en cuenta por la economía pero que son importantes, como el sacrificio y la generosidad (Perroux, 1960).

Pero hay otros procesos que están contribuyendo a dicho acercamiento, como son la creciente importancia de una especialidad sociológica, la ***Sociología Económica***, que coincide con la Socioeconomía en la pretensión de superación de las limitaciones del análisis económico dominante, pero aunque se plantea explícitamente la conveniencia de *tender puentes* entre teoría económica y Sociología, lo hace sin romper los principios disciplinarios (Castillo, 1999). Esto es, se propone *"una nueva forma de repartirse el trabajo, pero también un ensanchamiento, cada una por su cuenta, de su horizonte teórico*" (Fernández Steinko, 1999: 43).

Por otro lado, también se produce una evidente confluencia transdisciplinaria en determinados campos, como son los estudios regionales, las teorías del desarrollo sostenible y las cuestiones ambientales en general, etc.

La Ciencia Política

En algunos países, como España, la diferenciación entre Sociología y Ciencia Política se hace especialmente difícil en ciertos ámbitos, por

87.- Por ejemplo, se ha llegado a explicar las diferencias laborales entre hombres y mujeres en base a elecciones racionales y estrategias individuales de tipo económico: las mujeres habrían *invertido* menos en formación, por una especie de libre elección, y por eso estarían recibiendo menos en sus carreras profesionales. Dicha explicación, inspirada en las teorías sobre el capital humano de Gary Becker, se recoge por ejemplo en (Garrido y Gil, 1993).

cuanto ambas disciplinas han compartido durante años parte del currículum formativo y la denominación legal de los diplomados (como licenciados en Ciencias Políticas y Sociología). Y de hecho, la diferenciación entre ambas disciplinas se hace difícil a los legos.

Sin embargo existe, desde el momento en que la Ciencia Política -que lo es también de la Administración en casi todas las tradiciones culturales, y ahora también explícitamente en España- se circunscribe a una subclase de fenómenos sociales: los políticos y los administrativos. Aunque parte de sus conocimientos descansan en principios sociológicos, y en muchos casos se desarrollan y amplían utilizando métodos de investigación propios de la Sociología, la Ciencia Política cada vez más se alimenta del Derecho (de hecho, en países como Estados Unidos y Francia los politólogos prácticamente no llegan a conocer la Sociología). Mientras que, por su parte, muchos de los sociólogos especializado en la Sociología Política han practicado un desprecio notable de las aportaciones de la Ciencia Política.

No obstante, también en este caso asistimos en los últimos años a notables esfuerzos de acercamiento y colaboración mutua, en particular en lo que concierne al estudio de los partidos políticos y muy especialmente del comportamiento electoral.

La Geografía

La Geografía presenta en la actualidad dos grandes áreas: la Geografía Física, que estrechamente relacionada con las ciencias de la naturaleza se orienta hacia aspectos físico-naturales de nuestro planeta, y la Geografía Humana, desarrollada a lo largo del siglo XX y que a menudo confluye, y demasiadas veces compite, con la Sociología. Aunque en principio la Geografía se orienta exclusivamente a la **descripción** de la distribución de factores (físicos o sociales) en el espacio, sin embargo cada vez más su propio desarrollo epistemológico se adentra en el análisis de interacciones entre fenómenos sociales, incorporando en su metodología las técnicas de investigación propias de la Sociología[88].

88.- Una buena muestra de los absurdos a que conduce la competencia académica es que, en muchos países, y a pesar de su objetiva conveniencia, ni los geográfos tienen Sociología en su curriculum formativo, ni a los sociólogos se les enseña Geografía. Hay como una voluntad de ignorancia mutua por parte de los poderes fácticos de ambas disciplinas, por más que en la práctica diaria (continúa...)

Hasta qué punto los geógrafos humanos siguen haciendo Geografía, o han pasado a hacer Sociología -o alguna de sus ramas, como la Ecología Humana- es una cuestión que no debería ser demasiado importante de dilucidar fuera de las batallas académicas, sin duda, pero que tarde o temprano deberá ser considerada. Los nuevos geógrafos humanos, conscientes del delicado problema de sus relaciones con la Sociología, defienden que es la perspectiva espacial lo que distingue el quehacer geográfico; o más exactamente, que el campo de la geografía es horizontal, y concreto en el territorio, en tanto sitúa su investigación sobre el mapa, mientras que el campo de la Sociología es vertical y más abstracto (George, 1966). Sin embargo, desde hace ochenta años la Sociología, a través de la Ecología Humana de tradición americana, tiene incorporada la perspectiva espacial en su análisis, muy especialmente en el campo del espacio urbano. Y en la tradición francesa han habido desarrollos, no siempre madurados, de una **Sociología Geográfica** (Gurvitch, 1963), sin olvidar los antecedentes de la **Sociología Regional** que, inspirados en la obra de Geddes, se desarrollaron en las primeras décadas del siglo XX.

En cualquier caso, la geografía es una de las principales ciencias sociales conexas con la Sociología. El sociólogo debe utilizarla ampliamente (más de lo que normalmente lo hace)[89] y el geógrafo debiera reconocer sin rubor sus evidentes deudas a la Sociología.

Otras vecindades, préstamos y parentescos

Con las ciencias revisadas no se agota la relación de la Sociología con otras disciplinas, cuyos conocimientos utiliza o a los cuales contribuye con sus propias aportaciones. Hay que hacer especial referencia al ***Derecho***, pero no en menor medida al ***Periodismo*** y las ***Ciencias de la Comunicación*** en general, que a menudo aportan a la Sociología materiales y sugerencias de partida para el desarrollo de muchas investigaciones, y a su vez utilizan tanto las técnicas de investigación sociológica como los hallazgos de la Sociología. Por otra parte, disciplinas tan poco *sociales* como la ***Biología*** (que no obstante, en la Etología y la bio-Ecología utiliza numerosos conceptos asimilados

^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^

88.- (...continuacion)
sociólogos y geógrafos se encuentran colaborando en muchos campos, y enriqueciendo mutuamente sus perspectivas.

89.- Lamentablemente, apenas ninguno de los planes de estudios de Sociología incluyen la Geografía siquiera como asignatura optativa.

de la Sociología), o la ***Urbanística***, son a menudo clientes o proveedores tanto de material empírico como de teoría.

Por otra parte, debemos tener en cuenta la existencia de otras disciplinas sociales cuya interacción con la Sociología es total, hasta el punto de haber surgido de un mismo tronco en muchos casos, y de compartir buena parte de los presupuestos y metodologías. Incluso, en ciertos países y tradiciones sociológicas, se consideran ramas de la Sociología. Se trata de la ***Antropología Social*** (que se centra en el estudio de sociedades o subculturas antes denominadas arcaicas, y que ahora simplemente consideramos *diferentes*)[90], la ***Psicología Social*** (que estudia los comportamientos individuales en tanto que fenómenos sociales) o la ***Demografía*** (que estudia monográficamente la población), entre otras. Pero los riesgos de confusión con las mismas, paradójicamente, aún siendo mayores, son mucho menos gravosos para los sociólogos como comunidad científica[91].

Hay una especifidad en la Sociología

Para muchos autores la Sociología tendría, frente a las demás ciencias sociales, tan sólo una diferencia en el grado de generalidad (Giner, 1985:10), según el principio ampliamente conocido de Simmel según el cual la Sociología se cuida de lo que no constituye ocupación de ninguna otra ciencia social concreta (García Ferrando, 1993:2).

Para otros sociólogos la esencia de la Sociología estriba en un ángulo de visión muy particular, que entenderemos mejor si tenemos en cuenta que

> *"por debajo de las obras visibles del mundo humano se encuentra una estructura de intereses y poderes oculta e invisible, que el sociólogo está encargado de descubrir. Lo 'manifiesto' no agota el objeto de estudio, ya que hace falta dar cuenta, asimismo, de lo 'latente'. O, dicho en términos de la mayor sencillez: el mundo no es lo que aparenta"* (Berger, Kellner, 1985:39).

90.- No obstante, en las últimas décadas la Antropología ha optado por adentrarse en las sociedades contemporáneas, con lo que la distinción respecto de la Sociología se hace cada vez más difícil, por más que se centre más en aspectos culturales.

91.- Aunque la competencia por los mismos recursos empieza a ser bastante intensa entre sociólogos y antropólogos, o viceversa.

Por supuesto, esta visión lleva implícita una concepción conflictual de la sociedad, y por tanto una perspectiva sociológica conflictualista, con la que no todos los sociólogos están de acuerdo. De hecho, demasiado a menudo los sociólogos se dedican exclusivamente a investigar y describir única y exclusivamente lo manifiesto, sin prestar atención a las estructuras sociales ocultas. Pero la Sociología es intrínsecamente conflictiva, incluso subversiva (en el sentido de trastorno que tiene el término subvertir), aún a pesar de la voluntad de sus practicantes. De ahí que se vuelva incómoda en sociedades en las que no se respetan la libertad de pensamiento ni las libertades políticas: así ocurría en la Alemania nazi, de la que prácticamente todos los sociólogos hubieron de exilarse[92]; en la Unión Soviética durante el estalinismo, y en China hasta muy recientemente, la Sociología ni siquiera era admitida como ciencia; y en las dictaduras latinoamericanas de los años '70 una de las profesiones universitarias que más sufrió la persecución, la tortura y el exilio fue precisamente la de sociólogo.

Pero ¿por qué hablamos de subversión, y cómo se produce ésta?, ¿qué es lo que está latente bajo la realidad manifiesta?. Para eso volveremos a un concepto sociológico, el de ***función***, y lo tomaremos en su sentido literal, esto es como la acción propia de un órgano o aparato de los seres vivos (las piernas y su función locomotora), o de una máquina (el ordenador y su función de procesamiento de la información), o de una institución social (la educación y su función socializadora, por ejemplo) en nuestro caso. Es decir, una función es toda utilidad que una institución cumple en el sistema social.

Robert Merton ha definido como funciones manifiestas las finalidades *definidas oficialmente* de una institución concreta, o de una convención social, mientras que las funciones latentes serían aquellas finalidades subyacentes, inconscientes o inadvertidas, que el sociólogo está *en disposición* de descubrir. Es decir, son como funciones *ocultas* al observador superficial, y que el sociólogo aplicando su metodología ***puede*** (lo que no quiere decir que lo haga siempre, pues puede no querer hacerlo, o puede no ser capaz de hacerlo por la falta de datos empíricos o por sus propias deficiencias profesionales) poner de manifiesto, esto es poner a la vista.

92.- De hecho, el desarrollo de la Sociología anglosajona del último medio siglo debe una buena parte de sus créditos a la emigración política de sociólogos alemanes a Inglaterra y, sobre todo, Estados Unidos, entre 1920 y 1940.

Así, las principales funciones manifiestas, reconocidas por las propias instituciones, de la educación, son las de transmitir conocimientos y sobre todo socializar a los nuevos miembros de la sociedad. Sin embargo, hay también, entre otras, una función latente, que es la de sostener y legitimar las diferencias socioeconómicas o de clase. La función manifiesta del deporte es, obviamente, la mejora en la condición física de los ciudadanos, pero también tiene una serie de funciones latentes relacionadas con el control social y el conformismo, especialmente a través del deporte de masas. Por descender a un hecho social mucho más concreto, la función manifiesta de las encuestas electorales es la de conocer la intención de voto de los ciudadanos, con el fin de que los candidatos o sus grupos de apoyo adapten sus estrategias; pero está también, entre otras funciones latentes, la de orientar y condicionar inconscientemente ese voto, en la medida en que los indecisos tienden, a última hora, a ajustarse a la elección de la mayoría -y la única forma de estimar lo que piensa la mayoría es atender a las intenciones de voto que muestran las encuestas[93].

¿Y para qué sirve todo ese ir y venir de ambigüedades y funciones ocultas?. Robert K. Merton ofrece algunas claves, al señalar que, *"después de todo, una de las principales tareas asignadas a los sociólogos es precisar el carácter y las fuentes del descontento social"* (Merton, 1980:137); tanto al nivel del sistema social global, como al de las instituciones y organizaciones que lo componen.

Naturalmente, estas peculiaridades de la Sociología hacen que, si es honesta, se encuentre a menudo con dificultades (ya hemos señalado cómo los regímenes totalitarios se llevan muy mal con la Sociología). Pero también puede ocurrir, y ha ocurrido y a veces todavía ocurre en los países en proceso de desarrollo, que tanto los sociólogos como la población en general llegan a veces a esperar demasiado de la Sociología. Hasta el punto de que, sobre todo en periodos de crisis, se la

93.- Sin embargo, el déficit de participación que se viene produciendo en las sociedades desarrolladas ha venido modificando la funcionalidad de las encuestas electorales. Hasta hace una década, aproximadamente, la publicación de una encuesta que otorgaba la victoria a un partido buscaba la identificación inconsciente de los indecisos con el *caballo ganador*; sin embargo, en los últimos años la escasa participación llega a los interesados a publicar encuestas en las que aparecen como perdedores, o ganadores por un margen demasiado escaso, con la intención de movilizar a los simpatizantes del partido y rebajar así la tasa de abstencionismo electoral.

considera a veces como un instrumento para la transformación y perfeccionamiento del mundo, mediante lo que se denomina la **ingeniería social**. Así, viene resultar que:

> *"la Sociología es algo más (o menos) que una disciplina, es también una esperanza de salvación para algunos o una amenaza de subversión para otros; es, en definitiva, una ideología ambivalente, y no precisamente de las más monolíticas y fáciles de describir"* (De Miguel, 1973:20).

De ahí que, tradicionalmente, la Sociología venga estando muy vinculada a la política, llegando a constituir en ocasiones casi una ideología en lugar de una ciencia. Dicho de otra forma:

> *"Esta visión de la Sociología como ideología repleta de connotaciones políticas oscila entre dos polos: para unos, la Sociología constituye un arma de reacción; para otros un arma de subversión".*

Pero, naturalmente, la Sociología sirve para muchas otras cosas además de para subvertir el discurso oficial de la sociedad, o para analizar el descontento social. De hecho, a esa visión *liberadora* de la Sociología se pueden contraponer las visiones de otros autores, para quienes parece estar muy claro que *"La sociología pretende ser una ciencia, no un conjunto de valores ni un programa para la vida. La sociología busca el conocimiento, no la reforma social (...). La sociología en suma es una ciencia social, no es socialismo"* afirman Horton y Hunt poniendo el dedo en una de las *llagas* de esta disciplina (Horton, Hunt, 1968:33). Aunque ello sin olvidar, en todo momento, que *"quienes no dan lugar a la duda no tienen sitio en la sociología"* (Pahl, 1979:60). Veremos de qué se ocupa la Sociología atendiendo a los temas que interesan a los sociólogos.

Temas de la Sociología y sus campos de actuación

Podemos distinguir y clasificar *la tarea* de los sociólogos de distintas formas, por ejemplo atendiendo a su mayor o menos nivel de generalidad, a la dicotomía teoría/empiria, a la dicotomía tradicional de las ciencias físicas entre ciencia pura/ciencia aplicada, etc.

La primera clasificación la llevó a cabo el propio fundador de la Sociología, Auguste Comte, para quien había que distinguir entre dos campos, que el primero de los grandes sociólogos (Herbert Spencer), mantuvo esencialmente: la *estática*, que comprendería el estudio de las condiciones de la existencia de la sociedad, esto es sus estructuras básicas, y la *dinámica*, referida al estudio de su continuo movimiento,

o las leyes de sucesión de las distintas etapas individuales.

Hoy la *estática* se entiende más o menos equivalente a la Estructura Social, y la *dinámica* se refiere fundamentalmente al cambio social, aunque pocos sociólogos se plantean la construcción de modelos interpretativos de las grandes etapas de la humanidad y la dirección del progreso, como hizo Comte. Entre otras razones porque se ha extendido, en los últimos años, una duda enorme, impresionante, espesa, sobre la propia validez de la idea progreso, por más evidente que sea a los ojos de la ciudadanía que, en términos generales, nuestras sociedades son más cómodas, agradables, cultas y pacíficas que las anteriores, y que las supuestas Arcadias sólo existen en la imaginación de creadores como Virgilio, Ovidio, Calpurnio, Petrarca, o Iacopo Sannazaro, autor de la *Arcadia* renacentista[94].

Sin embargo, la clasificación que más larga influencia ha tenido ha sido la realizada por Emile Durkheim en 1909, e incorporada con mejoras por la primera revista de Sociología que exitió, el *Année Sociologique*, fundada por el propio Durkheim (Cuvilier, 1968:72). Los grandes epígrafes utilizados eran los siguientes:

a) Sociología General;
b) Sociología Religiosa;
c) Sociología moral y jurídica;
d) Sociología criminal y estadística moral;
e) Sociología económica;
f) Morfología social (que Durkheim entiende estrechamente vinculada al análisis espacial); y
g) Varios.

En los Estados Unidos, de donde a partir de los años '30 de este siglo surgen las principales autoridades en el campo de la Sociología, una de las clasificaciones más antiguas es la de la revista *American Journal of*

94.- Únicamente desde *fuera de la Academia* sociológica existen hoy intentos serios de un historicismo positivista, como el realizado por Alvin Toffler en su teoría de las Tres Olas civilizatorias (Toffler, 1980), inspirado en el que a su vez construyeron Geddes y Mumford (Mumford, 1992[1934])en las primeras décadas de este siglo. La sumisión de la Sociología contemporánea a la crítica del historicismo de Karl Popper (Popper, 1944, 1992), para quien la historia carece de significado alguno (Popper, 1992:438) ha sumido a la ciencia social en una incapacidad para determinar las direcciones del progreso.

Sociology, que ha utilizado durante muchos años los siguientes grandes apartados (Tezanos, 1989:288):

a) Naturaleza y personalidad humana;

b) Pueblos y grupos culturales;

c) La familia;

d) Organización social e institución social;

e) Población y grupos territoriales;

f) La comunidad rural;

g) La conducta colectiva;

h) Grupos antagónicos y de ajuste;

i) Problemas sociales, patología social y adaptaciones sociales; y

j) Teoría y métodos

La Asociación Internacional de Sociología (ISA) ofrece una de las más aceptadas clasificaciones de los campos de la Sociología desde el punto de vista de la investigación, en permanente proceso de ampliación al surgir nuevos campos de estudio[95]. Y de especial interés, por su

^^

95.- Los Congresos Mundiales, que se celebran cada cuatro años (el último, en 1998, se celebró en Montreal) ofrecen la ocasión de actualizar el número de grupos temáticos en la ISA; ya que es con ocasión de los Congresos cuando aparecen ponencias difíciles de clasificar dentro de alguno de los grupos existentes, dado así lugar al surgimiento de nuevos Grupos de Trabajo, que a medida que crezcan en número de participantes se consolidarán en Grupos de Investigación. Las asociaciones sociológicas de ámbito nacional suelen reproducir de forma aproximada la tipología clasificatoria de la ISA, aunque lógicamente el número de campos varía de una nación a otra. En el último Congreso Español de Sociología (La Coruña, 1998) hubo 33 grupos de trabajo (Metodología, Teoría Sociológica, Sociología de la Familia, Sociología Rural, Sociología Urbana, Desigualdad y Clases Sociales, Sociología del Trabajo, Sociología Política, Sociología del Ocio y del Deporte, Sociología de la Salud, Sociología del Ejército, Sociología del Género, Sociología de la Ciencia, Sociología de la Comunicación, Bienestar Social, Identidades Colectivas, Tecnología y Sociedad, Sociología de la Educación, Sociología Jurídica y Desviación Social, Organización y Recursos Humanos, Sociología de la Religión, Sociología de la Juventud, Sociología de la Vejez, Sociología de las Artes y de la Cultura, Migraciones, Consumo e Investigación de Mercados, Movimientos Sociales y Acción Colectiva, Participación y Autogestión, Sociología y Medio Ambiente, Tiempo y Sociedad, y Sociología del Turismo); más 5 sesiones

(continúa...)

sistematización de la ciencia y tecnología, es la clasificación de la UNESCO. Su nomenclatura es utilizada a menudo en la documentación académica.

En cualquier caso, conviene hacer dos grandes distinciones. En primer lugar, según el grado de generalización, podemos distinguir entre la Sociología General y las sociologías particulares, o especialidades.

La **Sociología General** intenta elaborar una teoría general sobre los fenómenos sociales, cumpliendo una función centralizadora de los descubrimientos realizados por las distintas especialidades. Efectúa un trabajo de síntesis y generalización, desarrolla los aspectos epistemológicos (sobre cómo se accede al conocimiento sociológico), y suministra teorías generales, o de alcance medio, imprescindibles para enmarcar las investigaciones de las especialidades.

A la vista de las clasificaciones, podríamos decir que las especialidades sociológicas, al contrario de lo que ocurre en otras muchas ciencias, son de hecho **ilimitadas**, pues el propio desarrollo social va provocando la aparición continua de nuevos campos de atención para el sociólogo. Así, en los últimos años se han venido desarrollando otras sociologías especiales, en virtud de las grandes cuestiones que han adquirido relevancia social; así ocurre con la Sociología del Ocio y el Turismo, Sociología del Deporte, o la Sociología del Arte y de la Cultura. La Sociología del Género se ha convertido ya, también en los últimos años, en una rama muy rica en producción científica. Y viene tomando creciente importancia la Sociología del Medio Ambiente, y de forma acelerada la denominada Cibersociología.

La segunda distinción debemos hacerla según el nivel del análisis sociológico. El sociólogo francés contemporáneo George Gurvitch ha *popularizado* entre los profesionales la distinción (Gurvitch, 1963) entre una ***microsociología***, como referencia a aquellos estudios que se ocupan de aspectos limitados y a pequeña escala de la vida social, y una ***macrosociología***, que estudia sociedades totales (generalmente sociedades nacionales, pero también modos de producción o civilizaciones) o instituciones principales (por ejemplo, la educación, o la economía....), con la pretensión de construir una gran teoría social. Se

95.- (...continuacion)
especiales para temas todavía poco institucionalizados : Sociología Económica, Redes Sociales, Valores, Cooperación Internacional y Ciudadanía y Metodologías participativas y paradigmas de la complejidad.

trata de una distinción que ha sido bastante operativa durante un tiempo pero que, hoy por hoy, tiene un valor meramente clasificatorio más que analítico (Tezanos, 1989:293).

Sin embargo, otro notable sociólogo, el norteamericano Neil Smelser, ha reciclado y desarrollado dicha distinción, consiguiendo un interesante instrumento analítico. Para este autor (Smelser, 1997:1) en la exposición de la Sociología bien podríamos movernos a través de cuatro sucesivos niveles sociológicos:

a) **Microsociológico**, que incluye el análisis de la interacción personal e interpersonal

b) **Mesosociológico**, que abarca fenómenos estructurales, pero subsocietales, como los grupos formales, las organizaciones, los movimientos sociales y algunos aspectos de las instituciones; en suma fenómenos que conectan los niveles micro y macro.

c) **Macrosociológico**, que alcanza el nivel societal completo, generalmente referido a sociedades nacionales. Incluye temas como la diferenciación estructural, la estratificación, la desigualdad o la integración social

d) **Global**, o nivel multisocietal, determinado por el proceso de intensa globalización operado en las últimas décadas. Los temas a este nivel incluyen el desarrollo económico, las grandes tendencias políticas y la evolución de la democracia, cuestiones de solidaridad e identidad, temas ambientales de alcance global, la internacionalización de los sistemas sociales o la globalización de la cultura, entre otros.

En cualquier caso, y para terminar este apartado, la mejor forma de conocer el objeto y los temas de la Sociología, como ocurre con todas las ciencias sociales en general, es *"prestar atención a lo que en realidad hacen"* (Davis, 1965:T1:7). En este sentido, la Sociología tiene la ventaja, respecto de otras ciencias, de que incluye como una de sus especialidades el estudio de sí misma no sólo desde los intereses de la teoría, o de su historia (algo que todas ciencias hacen), sino desde la propia perspectiva: es la **Sociología de la Sociología**, estrechamente vinculada a la **Sociología del Conocimiento** y la **Sociología de la Ciencia**.

Los análisis cuantitativos sobre los campos de estudio preferidos por los sociólogos son relativamente abundantes, y se vienen realizando desde hace tiempo, lo que permite medir la evolución de dichas líneas de interés.

Atendiendo a estos análisis, puede decirse que el núcleo duro de la disciplina (esto es, aquellas áreas en las que en mayor medida se trabaja, en las que trabajan las principales figuras, y en las que mejores trabajos se realizan) está constituido por la Teoría Sociológica, los Métodos de Investigación y la Sociología de las Organizaciones, ya que son los grandes temas que, podríamos decir, se mantienen en las primeras posiciones a lo largo del tiempo.

Por el contrario, hay otros campos que surgen, atraen la atención de los sociólogos, y luego decaen, aunque no siempre los temas y cánones del pasado desaparecen (Horowitz, 1993:118). Por ejemplo, la Sociología Marxista ha decaído intensamente en relación a los años '60, como ha ocurrido con algunos sub temas que parecían destinados a ocupar las primeras posiciones (como la Elección Racional o la Sociología de las Emociones), según se pone de manifiesto en una reciente investigación (Simon, Scherer, 1999:301), en la que se analizan los cambios operados, en cuanto a los campos considerados más o menos importantes, los campos en los que se hacen los mejores y peores trabajos, y los campos en los que los sociólogos en mayor medida están trabajando, o les gustaría hacerlo.

Ya hemos hecho referencia al hecho de que la ubicación ideológica y/o profesional de los sociólogos constituye un fuerte determinante tanto de sus intereses como incluso de su concepción de la Sociología, y ello obviamente se pone de manifiesto en alguna de las contradicciones que se detectan, como el empeño en trabajar, y recomendar trabajar, en temas como los de raza y Género (que ocupan la mayor parte de la producción editorial sociológica en los Estados Unidos) a pesar de que son los temas en los que los resultados obtenidos se afirma que son los más pobres. El siguiente cuadro resume los resultados en lo que hace a la situación actual en los Estados Unidos (en el área hispanohablante no contamos, hoy por hoy, con ese tipo de análisis)[96].

96.- El interesante trabajo de Angel Infestas y Marta Lambea recogido en *Los intereses de la Sociología actual*, hace un análisis de las temáticas por grandes áreas regionales, pero a pesar de su reciente publicación es más bien un trabajo histórico, pues se basa en los datos del Congreso Mundial de Madrid de 1990. Desde entonces, como se puso de manifiesto en los contenidos del Congreso de Bielfed (1994), y sobre todo en el de Montreal (1998), los *intereses de la Sociología* han variado sensiblemente.

PRINCIPALES ÁREAS SOCIOLÓGICAS DE TRABAJO EN EL ÁREA ANGLOSAJONA (1999)	
Ranking según la importancia que se les atribuye	
Los más importantes	*Los menos importantes*
Organizaciones y Ocupaciones Teoría Sociológica Metodología Raza/Género/Clases Sociales Sociología Histórica/Comparativa	Elección Racional Teoría Marxista Sociología de las Emociones Práctica Sociológica Sociología de los Ordenadores
Ordenados según la calidad de los trabajos que se hacen	
Los mejores trabajos	*Los peores trabajos*
Organizaciones y Ocupaciones Sociología Histórica/Comparativa Sociología de la Población Sociología de la Cultura Comportamiento Colectivo (Psicología Social)	Sociología del Sexo y el Género Sociología Marxista Elección Racional Teoría Sociológica Cimen, Derecho, Desviación
Ordenados según la intensidad con que se está trabajando y el interés con que se recomienda hacerlo a los discípulos	
Se trabaja en ello	*Se recomienda hacerlo*
Organizaciones y Ocupaciones Teoría Sociológica Raza/Género/Clase Social Sociología Política Comportamiento Colectivo	Organizaciones/Ocupaciones Teoría Sociológica Raza/Género/Clase Social Sociología Política Sociología Histórica/Comparativa
Fuente: (Simon, Scherer, 1999), traducción y re-elaboración propia	

El impacto individual de la Sociología

Además de las dificultades para identificar y perfilar claramente la disciplina, la enseñanza de la Sociología plantea otros desafíos a los que debemos enfrentarnos positivamente.

Y esa actitud positiva debemos tenerla no pensando exclusivamente como docentes en una titulación determinada, sino pensando también como miembros de una comunidad científica y profesional que se enfrenta a determinados problemas estructurales, y con la que debiéramos sentirnos solidarios. Por tanto, no debiéramos perseguir únicamente que nuestros alumnos *aprendan* determinados contenidos sociológicos complementarios a su currículum profesional, sino que debemos intentar conseguir también el respeto para la Sociología como ciencia que puede serles de utilidad en su vida profesional y personal.

Los sociólogos no siempre somos conscientes -o no queremos serlo- de que la enseñanza universitaria está orientada al pragmatismo más radical en la actualidad. Nos guste o no, si no nos adaptamos, mientras sean los dominantes, a esos principios, nuestra materia terminará por convertirse definitivamente en el equivalente, para una serie de carreras universitarias, a la Ética de la enseñanza secundaria[97]. Y, por más que la enseñanza de la Sociología posibilite una fácil transmisión de valores, de ningún modo es esa su función.

La sociología como amenaza

En cierto modo, lo que les ocurre a muchos jóvenes al ser irrumpidos por -más que irrumpir en- la Sociología es algo muy parecido a lo que debieron sentir Adán y Eva en las Puertas del Edén: que una ganancia en conocimiento es una pérdida de inocencia. Goldsmid y Wilson expresan de forma insuperable lo que esto significa:

> *"El conocimiento de la complejidad es una pérdida de simplicidad, comprender el significado del yo es una pérdida de importancia del yo, un mayor conocimiento (sobre la realidad social) destruye viejas verdades y arrastra a la incertidumbre. El aprendizaje sobre el mundo social puede ser una amenaza"* (Goldsmid & Wilson, 1980:143)

Desde el momento en que la Sociología cuestiona la realidad que nos es dada por las instituciones (familia, sistema educativo, medios de

97.- Hasta tal punto esto es así, que los alumnos procedentes de determinadas universidades privadas intentan convalidar materias como *Ética de los negocios* por Sociología, alegando beatíficamente que *"es lo mismo"*. Pienso que, donde no exista el Area de Conocimiento de Ética, debe atenderse desde las propias áreas relacionadas con los fundamentos de la disciplina matriz (sea la Economía, el Derecho, la Comunicación, etc.).

comunicación, empresa...) y crítica, los estudiantes (especialmente en comunidades más conservadoras, y especialmente aquellos que proceden de sectores sociales más reaccionarios) infieren a veces que nuestra disciplina podría, o quizás incluso pretendería, subvertir sus valores. Lo que puede convertir a sus ojos en objeto de sospecha tanto al propio campo de estudio como a sus practicantes (Leslie, Larson & Gorman, 1976:4).

Por otra parte, en la medida en que la Sociología (probablemente, de forma inconsciente, con más intensidad allí donde la Sociología levanta más sospechas sobre su condición de ciencia positiva) profundiza en el análisis objetivo, explota los datos agregados y los *manipula* con técnicas cuantitativas, los estudiantes sienten también a menudo que esta ciencia sacrifica lo inmediato, las implicaciones personales, por lo impersonal, la cálida individualidad por la frialdad de lo colectivo. No es extraño que, ante el *dictum* durkheimniano de explicar los hechos sociales mediante hechos sociales, consideren que es una ciencia incluso más hierática e inhumana que la propia Economía, porque elimina los sentimientos[98].

Luchar contra esas actitudes es inútil. Es un hecho natural, que forma parte del proceso de maduración. Si la Sociología trae, al decir de Weber, el *desencanto* a la sociedad, es lógico que se trate de un proceso tanto ontogenético como filogenético, y no es responsabilidad del profesor universitario responsabilizarse de esos asuntos. Estamos para abrir las puertas, y lo que ocurra a quienes las cruzan nos puede atañer como personas, pero no como docentes.

Sin embargo, sí es una responsabilidad del docente la de hacer entender a los alumnos que lo que les explica sobre las raíces de los valores no prejuzga ni la bondad o maldad de los mismos, ni su necesidad. Frente a un alumnado que llega, en las actuales generaciones, condicionado ideológicamente por los procesos de socialización que han caracterizado a los años '80 y '90, y por tanto firmemente convencidos

98.- A una de las situaciones más características de estos procesos seguramente nos hemos enfrentado muchos profesores de cursos introductorios de Sociología, cuando hemos explicado por ejemplo la aplicación de la teoría del intercambio al matrimonio, a la manera en que (Scanzoni, 1972) lo hizo. Los alegatos en defensa del *amor* por parte de los alumnos saltan inmediatamente, así como las frases de *"pues mis padres están juntos porque se quieren"*, o las preguntas capciosas del tipo *"¿y usted, está casado por amor o por interés?"*.

de que la gente tiene un control total sobre sus destinos, en ese momento el profesor debe ser plenamente consciente de que no está con ello recusando el individualismo como ideología cuando intenta, desde la Sociología, enseñarles que esa inferencia es falsa.

Pero hay que ser, hecha esa consideración, igual de conscientes de que otro de los *dictums* más sagrados, el de Weber sobre la diferenciación del político y el científico, es mucho más difícil de cumplir de lo que Weber creía[99], pero es evidente que cuando al estudiar las instituciones políticas el profesor toma ejemplos de la realidad ambiental, debe tener un especial cuidado en dos aspectos: el primero, obviamente, en no resultar partidista en sus ejemplos y explicaciones (muy difícil, realmente); pero el segundo es más importante, y es en no refocilarse en una actitud de desencanto que conecte directamente con el escepticismo.

En cualquier caso, sí que parece que hay una estrategia general para enfrentarse a esa sensación tan generalizada de ver la Sociología como una amenaza, que debería seguir dos pasos: en primer lugar, una explicación a fondo y especialmente meticulosa de las teorías más *conflictivas* en este sentido, y en segundo lugar esforzarse en que sean los propios alumnos, en discusiones, quienes hagan emerger las conclusiones que de derivan de la teoría a partir del análisis de casos concretos.

La sociología como fiasco

En ocasiones, sin embargo, ocurre un fenómeno que en cierto modo (sólo en cierto modo) es el inverso del que acabamos de considerar (a veces incluso simultáneamente). Y es que los estudiantes llegan con falsas expectativas a sus primeras clases de Sociología, quizás porque, como ya ha quedado apuntado en otros apartados, a veces se confunde a la Sociología con las técnicas de manipulación social, con el trabajo social, la reforma social o incluso el socialismo. Pero también porque, demasiado a menudo también (alguna culpa tendremos los propios sociólogos, quizás por reprimirnos a menudo de señalar las tonterías que dicen algunos de nuestros colegas), los estudiantes consideran, a tenor

99.- De hecho, en su texto Weber no parece ser consciente (aunque dudo que no lo fuese) de que sus declaraciones como político a la prensa, o sus artículos de opinión, influían seguramente en sus alumnos tanto o más que sus clases, y que a la vez esa influencia se debía justamente a su condición de profesor y no a su condición de político.

de lo que *oyen por ahí* y de algunas de sus primeras experiencias en clase, que la Sociología no aporta nada a lo que el sentido común nos dicta; en suma porque aparece ante sus ojos como una ciencia de lo obvio.

Respecto a la primera cuestión, resulta difícil poner de manifiesto, en ocasiones, la vinculación entre el análisis y la acción, pero hay respuestas, aunque ello nos conduce directamente a los aspectos que desarrollo ampliamente en el siguiente epígrafe.

Respecto a la segunda cuestión, hay que ser humildes y reconocer que, ciertamente, la Sociología en ocasiones no aporta mucho más de lo que el sentido común nos dicta (ya nos hemos referido en su momento al sentido común como fuente de conocimiento) y es, en este sentido, ciencia de lo obvio[100].

Sin embargo, además de explicar justamente las fuentes del conocimiento, hay que buscar a menudo, especialmente en aquellos temas aparentemente más *obvios*, ejemplos que pongan de manifiesto los errores de interpretación a que puede conducirnos el dejarnos llevar por el sentido común para intentar comprender los hechos sociales.

Goldsmid y Wilson incluyen en su libro un ejemplo en el que se consideran los factores que eran determinantes de la militancia radical negra en los Estados Unidos en los ‘60; un ejemplo que, personalmente, me parece especialmente ilustrativo, por muy ajeno a nosotros que (nos dictará el sentido común) pueda parecer[101].

En una tabla contrastan las conclusiones más obvias a que el sentido común suele conducirnos, con los descubrimientos sociológicos logrados por uno de los mejores estudios de la época sobre el tema (Marx, 1969:66). Vale la pena traducir completa y mostrar la tabla resultante, (Goldsmid & Wilson, 1980: 157).

Pero hay otros mecanismos posibles. Paul Lazarsfeld, sin duda el *padre* de las modernas técnicas cuantitativas, solía desafiar a los alumnos al inicio del curso, preguntándose/les por qué la gente se

100.- De hecho, ¿qué docente no ha tenido la plena convicción en más de una ocasión, en el momento de corregir un examen, de que tenía que dar por buena una respuesta siendo a todas luces evidente que no era el fruto de un laborioso estudio, sino del sentido común o la intuición?.

101.- Aunque no tan ajeno, si pensamos en fenómenos como la violencia juvenil o el terrorismo.

empeña en gastar tanto tiempo y dinero en conocer lo que el sentido común podía decirnos. E inmediatamente les pasaba una especie de test para que descubriesen cómo las respuestas que el sentido común les ofrecía eran justamente las opuestas a las que se llegaba con los análisis sociológicos.

Obviedades del sentido común vs.
Resultados del análisis sociológico

Qué nos parece natural	*Qué descubre el sociólogo*
1. Entre los negros americanos, los que están en peores condiciones socioeconómicas es más probable que se conviertan en militantes radicales	1. La protesta se ha disparado cuando los estándares de vida han aumentado. Entre los negros americanos, aquellos que se encuentran en mejor situación, y menos sujetos a privaciones objetivas, militan en una proporción mayor
2. Los más pobres tienen un menor acceso a la educación, por lo que seguramente los menos formados optarán más fácilmente por la militancia	2. Cuánto más elevado es el nivel educativo, más probabilidades hay de que opte por la militancia
3. Los que ocupan puestos de trabajo de menor prestigio (basureros, trabajadores no cualificados, etc) es más fácil que se impliquen en la militancia	3. Cuanto más elevado es el prestigio de la ocupación, más probabilidades hay de que opte por la militancia
4. Los militantes son gente de bajos ingresos	4. Incluso controlando el efecto de la educación en estas variables, los militantes son gentes de altos ingresos relativos
5. Debe haber más militancia en el Sur, donde los estándares de vida son más bajos y donde los negros sufren más directamente la injusticia social	5. Los centros de militancia se concentran en el Norte urbano

Es más difícil enfrentarse a los presupuestos psicologistas de los alumnos. Si se les pide que expongan razones por las que la gente tiene ahora menos hijos, podrán aportar sin duda muchas respuestas variadas, relacionadas con la falta de tiempo, con el coste de la crianza, con el retraso en el inicio de la maternidad, con el esfuerzo de las mujeres en sus carreras profesionales... Pero todas esas las considerarán, indefectiblemente, motivaciones de índole individual; difícilmente llegan a entender (unos alumnos que un curso más tarde no volverán a tener contacto con la Sociología) que los grados de libertad en la toma de

decisiones están fijados por la estructura de la sociedad. En algunos de los puntos del siguiente epígrafe me ocupo más extensamente de estas cuestiones.

Sociología y vida cotidiana

> *"La preocupación de muchos sociólogos por demostrar la utilidad social de su profesión, y la preocupación por acercar la sociología a la comprensión del ciudadano medio, ha dado lugar a la eclosión de un tipo de sociólogos-divulgadores, capaces de 'disertar' y generalizar sobre lo divino y lo humano, y que, con frecuencia, no tienen empacho en presentar lo que son meras opiniones políticas, o juicios valorativos personales, como axiomas científicos, avalados por el conocimiento sociológico"* (Tezanos, 1989:52)

Tal vez deberíamos optar por no prestar excesiva atención a la cuestión de la utilidad práctica de la Sociología. Sin embargo, cuando la Sociología se estudia no por vocación, sino porque constituye una materia obligatoria en una carrera no sociológica, y especialmente en los actuales centros universitarios, en los que se prima la practicidad y la aplicabilidad inmediata de los conocimientos adquiridos (desatendiendo así las materias más teóricas, en beneficio de las meramente instrumentales), hay una tendencia a considerar esta disciplina como una pesada losa a quitarse de encima de la mejor manera posible, porque no tiene utilidad práctica alguna.

Por lo demás, todo científico tiene la esperanza de que sus descubrimientos sean de utilidad a la especie humana, y también los sociólogos esperamos que nuestras aportaciones sirvan para mejorar el funcionamiento de la sociedad

Por todo ello es en gran parte justificable esa obsesión en la que tan a menudo caemos tantos profesores de Sociología, tan agudamente denunciada por Tezanos con la intención sin duda de evitar los excesos.

Pero, por mi parte, estimo preferible no esperar a que, pasados los años, al enfrentarse como jefe de personal o directivo de empresa a un conflicto organizacional, a una denuncia sindical por discriminación de raza o de género, o a una campaña de oposición de un grupo ecologista, el entonces ex-alumno recuerde alguna de las cosas que estudió en Sociología. Pienso que, desde el momento mismo en que empieza a cursar esta disciplina, el alumno puede y debe empezar a descubrir que la Sociología es más útil de lo que algunos ignorantes (por lo demás, a

menudo interesados en que no se saquen a la luz las estructuras de poder ocultas) le han contado. Lo que implica, como propone Anthony Giddens, mostrarle que *"la Sociología tiene muchas implicaciones prácticas para nuestra vida"* (Giddens, 1991:56).

Sociología y sociedad

Una forma de comprender la utilidad que para la sociedad supone la Sociología puede ser la observación de los lugares en donde los sociólogos desempeñan su actividad, tan variados como diversos son los temas de nuestra disciplina.

Naturalmente, hablamos de su utilidad en el sentido pragmático que se le da al término en la formación empresarial, esto es dejando a un lado las grandes convicciones sobre la profunda y poderosa influencia de la Sociología en el *desencantamiento* del mundo, en la liberación de la Humanidad de las poderosas riendas metafísicas, tradicionales o trascendentales que controlaban su libertad. Pero sin dejar de recordar que ese es justamente el *papel* del que más orgullosos nos sentimos los sociólogos: el descubrimiento del carácter arbitrario, inventado por los propios hombres y cambiante, de nuestras costumbres y prácticas institucionales, es la mayor aportación de la Sociología al gran público. Los modernos hombres y mujeres son conscientes gracias a la Sociología de que el mundo, tan injusto para cada nueva generación, con el que se encuentran no está fijado por ninguna ley de la naturaleza, ni por ningún Dios o cualquier otra fuerza sobrenatural: es simplemente un producto de otros hombres y mujeres anteriores y, por tanto, modificable y mejorable (Wrong, 1998:143).

Volviendo a la *practicidad*, tres grandes distinciones cabe hacer en este sentido: el sociólogo en la Administración Pública, el sociólogo en el mundo de la empresa, y el sociólogo en la denominada sociedad civil. En todos esos ámbitos la presencia del sociólogo es extensa, aunque nos referiremos únicamente a algunas de sus *ocupaciones* más extendidas.

En la Administración Pública, el sociólogo desempeña a menudo tareas de asesor[102], pero también desarrolla trabajos específicos como

^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^

102.- Como ocurre con tantos otros tópicos propios del conocimiento corriente, los sociólogos (e incluso sus primos hermanos los politólogos) no abundan en el mundo de la política, en el que dominan los abogados, y en el que en cualquier caso hay más economistas, o maestros, que sociólogos. La lucidez de la Sociología es una excelente *compañera de viaje* de los políticos, pero el (continúa...)

servidor público. No es extraño encontrarlos como secretarios en los municipios, y también dirigiendo servicios relacionados con temas muy diversos (mujer, vejez, pobreza, cooperación internacional, migraciones, drogodependencias, protección civil y desastres naturales, cárceles, desarrollo rural, urbanismo, ...). Y, naturalmente, están presentes en los gabinetes de seguimiento de la opinión pública que todo gobierno posee (como el Centro de Investigaciones Sociológicas, en España). Por supuesto, a menudo las tareas de asesoría que el sociólogo realiza para las Administraciones Públicas no las hace como funcionario público, sino como profesional independiente contratado para la realización de informes.

En el mundo de la empresa el sociólogo trabaja fundamentalmente en tres campos: el del diseño organizacional (como especialista en organizaciones formales e informales); el de los Recursos Humanos (no es inhabitual encontrarlos como jefes de personal, o responsables de los departamentos de RR.HH., de formación, etc); y el de la Investigación de Mercados, cuyos instrumentales y metodologías son de carácter sociológico. Sin embargo, estos campos vienen siendo cada vez más competidos con los economistas de empresa y los juristas, y todos ellos compiten a su vez con los nuevos profesionales especializados procedentes de las titulaciones de Relaciones Laborales e Investigación y Técnicas de Mercado.

En la sociedad civil, el sociólogo cumple un papel esencial como detector de los *cambios de humor* de la sociedad en un sentido amplio. Lo que los legisladores asumen como conducta *normal* o como conducta *desviada*, cuando diseñan sus leyes, viene en buena parte determinado por los descubrimientos que los sociólogos realizan: la legislación que protege la igualdad de derechos de hombres y mujeres, o de las minorías étnicas, no surge en absoluto de la inspiración de los legisladores, ni siquiera únicamente de las demandas de los grupos sociales implicados. Son los estudios sociológicos los encargados de descubrir los cambios sociales que, tarde o temprano, las leyes terminan por sancionar. En este sentido, siguen siendo esenciales para el análisis de la Opinión Pública.

Del mismo modo, los sociólogos (que, como hemos dicho, se inspiran a menudo para sus trabajos en los descubrimientos periodísticos) suministran a los medios de comunicación no sólo material para

^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^

102.- (...continuacion)
sociólogo convertido en político termina siendo, tarde o temprano, incómodo.

rellenar suplementos dominicales, o reportajes en profundidad, sino sobre todo indicadores de tendencias sociales. A menudo los medios de comunicación se inspiran en los hallazgos sociológicos para crear opinión (o ideología, según se mire). En cierto modo, el sociólogo es el moderno predicador; pero en lugar de interpretar los dictados de un Dios lejano, afirmando lo que es *bueno* y lo que es *malo* para la Humanidad, interpreta los dictados de un nuevo Dios mucho más cercano: la propia Humanidad, mostrando lo que ella misma considera *bueno* o *malo* para sí.

Pero en esa sociedad civil el papel del sociólogo va mucho más allá. Su trabajo permite la legitimación de muchos de los nuevos movimientos sociales, que inicialmente son vistos por los poderes públicos, así como por la mayoría de la población, como subversivos o cuando menos faltos de sentido; el sociólogo termina mostrando cómo cada nuevo movimiento social responde a una necesidad social insatisfecha, o a un desajuste o disfuncionalidad de las instituciones sociales[103] . Sus conocimientos son particularmente bien utilizados también, por ejemplo, en el mundo de las denominadas organizaciones sin ánimo de lucro (ONGs), así como en las organizaciones políticas y sindicales.

Sí, todo eso está muy bien..., pero ¿y a mí, como estudiante, de qué me sirve...?

Entonces, ¿es útil, en el sentido *práctico* a que me he referido, la Sociología?. ¿Obtiene el alumno algún beneficio *directo* de su estudio, en los casos en que su vocación no se orienta hacia esa disciplina?. Absolutamente sí, y como tantas otras veces en contra de lo que afirma el sentido común, aporta elementos prácticos de forma inmediata.

Pues lo cierto es que, en casi todos las demás casos, deberá esperar a *aplicarlas* hasta el momento en que salga graduado, de la Universidad. Y, como repetidamente se ha comprobado, seguramente entonces comprobará la escasa aplicabilidad real, por obsolescencia o falta de

^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^

103.- Así como la Sociología resulta a menudo incómoda a los poderes establecidos, también es mal soportada cuando desmitifica y desdramatiza algunos movimientos sociales. Puede resultar *molesto* a las jerarquías militares que se desvele que los muchachos que se oponen el servicio militar no son violentos anti-sistema, sino que responden a un sistema de valores distinto. Pero también resulta molesto a algunas multinacionales humanitarias que la Sociología desvele un funcionamiento de la institución que en nada se distingue de una empresa multinacional.

adecuación a la realidad, de muchas supuestas asignaturas *prácticas*. Mientras que los conocimientos sociológicos que adquiere va a empezar a utilizarlos, dentro y fuera del aula, quizás inconscientemente, desde el primer día de clase.

En primer lugar, la Sociología *sirve* para aprender a pensar críticamente, esto es sin dejarnos llevar por los lugares comunes, por los dictados de la tradición o de la moda, utilizando nuestra capacidad de raciocinio para procesar los datos que nos ofrece la realidad social. Bastaría esta utilidad para justificar su presencia en los currículums de la mayor parte de las carreras universitarias: esto es, la capacidad que aporta para escapar del adocenamiento.

Pero, además, la Sociología busca transmitir a los estudiantes una especie de escepticismo controlado, basado en la carga de racionalidad, que ayuda a evitar los extremos del pesimismo y del optimismo utópico (Pahl, 1975:60). Aprender, con la misma intensidad, que no hay fuerzas sobrenaturales que gobiernen nuestros destinos, ni estructuras que no puedan ser modificadas, es tan *útil* como aprender a ser consciente de la inutilidad de tantos voluntarismos frente al peso muerto de las costumbres, de las normas sociales, de las estructuras ocultas de la sociedad.

En suma, estamos desarrollando, al adquirir la perspectiva sociológica, la capacidad para reconocer tanto las oportunidades como los constreñimientos que caracterizan nuestras vidas, facilitándonos con ello la participación activa en nuestra sociedad (Martin, 1999), aspectos que nos adentran en la delicada discusión sobre la ***acción*** y la ***estructura***, a la que me referiré inmediatamente.

En suma, cualquier joven medianamente despierto descubrirá fácilmente la *utilidad práctica* de la Sociología, si es capaz de comprender la conveniencia de aprender a ver los comportamientos individuales como casos de modelos generales de comportamiento; de aprender a ver cómo esos comportamientos *individuales*, además de estar pautados según modelos generales de comportamiento, no surgen espontáneamente sino que están orientados por la cultura y la estructura social; en suma, de aprender a ver en un marco social general los comportamientos individuales. Con ello aprenderá a diferenciar entre problemas personales y problemas sociales, y a observar esos problemas o temas sociales desde una perspectiva global, no particularista.

Este punto, la capacidad de romper con los particularismos, es especialmente importante en nuestro mundo contemporáneo. La explosión de las ***identidades***, estrechamente vinculado al renacer de los nacionalismos, de los integrismos religiosos, pero también a la

liberación de determinadas minorías sociales (como las mujeres, las minorías étnicas o los homosexuales), nos lleva a menudo a intentar comprender a *los otros* partiendo de unas lentes que vienen deformadas de fábrica, pues están impregnadas del color de nuestro entorno cultural, étnico, de clase... De forma que vemos a las personas deformadas, y no siempre somos capaces de comprender sus mensajes. Esa es justamente la fuente de buena parte de los conflictos sociales que sufrimos, pero también de muchos conflictos interpersonales. Sólo la perspectiva sociológica nos permitirá comprender a *los otros* no apoyándonos en ***estereotipos***, sino en el conocimiento racional de la persona, de cada persona.

Por supuesto, la Sociología también es *práctica* en la medida en que nos permite comprender cómo funcionan las organizaciones en las cuales se va a desenvolver nuestra vida; cómo funcionan los conflictos interpersonales y grupales; aprender a distinguir entre la escenificación correspondiente al rol, y el contenido auténticamente personal de nuestras interacciones... Pero, sin duda alguna, en todos esas cuestiones sigue siendo mucho más pedagógica la vida misma, vivirla con los ojos bien abiertos, que todas las disciplinas sobre la vida juntas.

Oportunidades, elecciones, constreñimientos: estructura vs. acción

Para Wright Mills la Sociología, aunque no siempre alcanza a cumplir esa promesa, busca reducir la ansiedad y la indiferencia, en la medida en que la comprensión de las estructuras y procesos reales de la sociedad contribuye a abandonar ese extraño sentimiento que a menudo nos domina -sobre todo en los años de juventud-, y que nos hace sentirnos atrapados en un mundo que no entendemos, que no podemos cambiar, y que gobierna nuestra vida. Lo dice al principio de su obra más conocida, *La imaginación sociológica*, del que vale la pena especialmente, en este punto, tener en cuenta esta larga cita:

> *"Los hombres, habitualmente (...) no poseen la cualidad mental esencial para percibir la interrelación del hombre y la sociedad, de la biografía y de la historia, del yo y del mundo. No pueden hacer frente a sus problemas personales en formas que les permitan controlar las transformaciones estructurales que suelen estar detrás de ellas. (...) ¿Es de extrañar que estén poseídos por la sensación de haber sido atrapados?. No es sólo información lo que ellos necesitan. En esta Edad del Dato la información domina con frecuencia su atención y rebasa su capacidad para asimilarla. No son sólo destrezas intelectuales lo que necesitan, aunque muchas veces la lucha para conseguirlas agota su limitada energía*

moral.

Lo que necesitan, y lo que ellos sienten que necesitan, es una cualidad mental que les ayude a usar la información y a desarrollar la razón para conseguir recapitulaciones lúcidas de lo que ocurre en el mundo y de lo que quizás está ocurriendo dentro de ellos. Y lo que yo me dispongo a sostener es que lo que los periodistas y los sabios, los artistas y el público, los científicos y los editores esperan de lo que puede llamarse imaginación sociológica es precisamente esa cualidad (...).

El primer fruto de esa imaginación -y la primera lección de la ciencia social que la encarna, la Sociología- es la idea de que el individuo sólo puede comprender su propia experiencia y evaluar su propio destino localizándose a sí mismo en su época; de que puede conocer sus propias posibilidades en la vida si conoce las de todos los individuos que se hallan en sus circunstancias. Es, en muchos aspectos, una lección terrible, y en otros muchos una lección magnífica" (Wright Mills, 1987[1959]:23-25)

Pero, ¿realmente es así?, ¿realmente *el mundo* gobierna nuestras vidas?. Precisamente una de las críticas que más a menudo se hacen a la Sociología va en esa dirección: en distintas ciencias sociales los practicantes son acusados de caer en el *sociologismo* cuando atribuyen un excesivo determinismo a las estructuras o instituciones sociales. Numerosos autores han atacado a la Sociología por el peso que atribuye a *lo social* sobre lo *individual*.

Conviene prestar especial atención a esta cuestión, pues ayudará a resolver algunos de los problemas de docencia señalados hasta el momento. Pues si estamos conviniendo en que, como dicen los filósofos, el conocimiento nos hará libres, se puede llegar a la engañosa conclusión de que, por el mero hecho de conocer cómo funcionan y actúan los constreñimientos sociales, podremos librarnos de ellos. Patrick Geddes, uno de los grandes sociólogos del siglo XX, aunque nunca fuese reconocido como tal, decía que cada forma de vida está marcada no sólo por el ajuste al medio ambiente, sino por la rebelión contra ese ambiente: es a la vez criatura y creador, a la vez víctima de la Fortuna y dueño del destino.

No es tan fácil, y no es extraño pues se trata de una cuestión que durante siglo y medio ha ocupado, con mayor o menor intensidad según las épocas y las modas intelectuales, a los sociólogos. Por un lado, el reconocimiento de la importancia de las fuerzas sociales, y de los

constreñimientos de la estructura social, es uno de los presupuestos fundamentales de la Sociología. Sin embargo, el debate está abierto sobre el grado en el que esas fuerzas y estructuras ***determinan*** nuestro comportamiento.

En un extremo están quienes estiman que la ***estructura*** funciona como un camino estrechamente pautado, que los individuos seguimos en cada detalle de nuestra existencia como ***actores***. Es una posición que, en su expresión más radical, pocos sociólogos aceptarían hoy.

En el otro extremo están quienes atribuyen a la ***agency*** la más completa capacidad de autogestionar el propio destino (trátese de un individuo, de un grupo, de una empresa, de una ciudad, de una nación...): es decir, que somos ***agentes*** que hacemos elecciones racionales y activas, siendo capaces de resistirnos a las determinaciones sociales, y por tanto somos actores sólo en la medida en que, de forma más o menos consciente, pero siempre intencional, escenificamos frente a los demás.

Los sociólogos que se ubican en uno u otro campo utilizan incluso distintos métodos de investigación: en el primer caso realizando análisis de tipo estructuralista o institucional, y en el segundo utilizando, sobre todo, el individualismo metodológico. Sin embargo, la evidencia nos muestra repetidamente que, aunque la sociedad moderna está llena de elecciones posibles, prácticamente ninguna de estas elecciones es libre. A primera vista podríamos decir que esto es así porque cada elección tiene un costo; pero la verdad es que las razones auténticas son muy distintas:

> *"Cada elección está limitada por lo que sabemos, por lo que somos, y por lo que tenemos que hacer para conseguir las cosas que queremos. En este sentido, algunas gentes tienen más posibilidades de elección que otras, pueden escoger entre más vidas; pero nadie tiene una capacidad ilimitada de elección, así como no hay absolutamente ninguna elección libre de costes. Es ley de vida"* (Tepperman, Wilson, 1996:1).

En suma, las posibilidades de elección son infinitas, pero las oportunidades de hacerlo están fuertemente limitadas. Aunque muchas cosas de las que ocurren en la vida no guardan mucha relación con la desigualdad (por ejemplo, que alguien caiga enamorado y pierda durante un tiempo el interés por los estudios o el trabajo ocurre a diario en cualquier clase social, y en cualquier sociedad), sin embargo la mayor parte de las cosas importantes, de esas que determinan el curso de la

vida y que luego generan sentimientos de satisfacción o de fracaso, guardan una estrecha relación con la desigualdad social.

Así, el nivel de educación, la posición social y los medios económicos de las familias determinan la calidad y cantidad de educación y formación que una persona puede llegar a tener, y a menudo incluso fijan la orientación profesional. De igual forma, la urgencia en conseguir recursos económicos, determinada por la posición de clase de la familia, determinará en buena parte la carrera profesional de esa persona, que podrá aceptar cualquier trabajo o esperar al que mejor se adecue a sus capacidades. Por otra parte, el entorno sociocultural de la familia, el nivel de educación alcanzado, y la presión cultural, determinarán si la persona se casa o permanece soltera, e incluso el tipo de pareja que tenderá a elegir; incluso las probabilidades de que permanezca casada o se divorcie, el número de hijos que aproximadamente tendrá, cómo disfrutará con ellos... Y, por supuesto, esa persona tendrá un estrecho margen de oportunidades para elegir dónde y cómo vive.

Por lo demás, los constreñimientos debidos a la desigualdad no siempre son claramente percibidas por los individuos, y esto de es especial importancia para los alumnos, como ha quedado señalado; porque tanto los deseos (lo que la gente quiere) como los criterios de satisfacción (la valoración de los resultados obtenidos en el curso de la vida o la carrera profesional) responden a modelos regulares y tipificables, o ***patterns***. Y, curiosamente, cuanto menos saben las personas sobre las oportunidades existentes, más satisfechos se encuentran (Tepperman, Wilson, 1996:205).

Visto todo esto, ¿alguien puede seguir pensando que la Sociología no tiene una *utilidad práctica* en nuestra vida cotidiana?[104].

^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^

104.- Además del libro de Tepperman y Wilson, aquí citado, he tenido ocasión de consultar otras obras que, junto a aquella, deberían estar traducidas al español por cuanto son esenciales para que los alumnos puedan hacer esa conexión entre Sociología y vida cotidiana, en suma sobre la *practicidad* de esta materia. Me refiero especialmente al libro de lecturas de James M. Henslin *Down to Earth Sociology*, que iba en 1993 (la que yo tengo) por su séptima edición (Henslin, 1993), y también al más reciente libro de Jack Levin *Sociological Snapshots: Seeing Social structure and Change in Everyday Life* (Levin, 1998).

La Sociología como Torre de Babel: "Mamá, ¿por qué esta gente me habla con un lenguaje tan extraño?"

Ciertamente, todos los campos académicos (y por supuesto, todos los grupos profesionales) están en parte delimitados por un conjunto de términos técnicos. Esto es, palabras que codifican complejos y a veces sutiles significados, pero sólo comprensibles para quienes los conocen y los utilizan habitualmente. Y, lógicamente, también ocurre eso en la Sociología, hasta un punto quizás incluso mayor que en otras ciencias, por su grado de generalidad y la amplitud de su campo de visión.

Si, a quienes estudian para convertirse en sociólogos, les cuesta años habituarse al uso de determinados términos sociológicos, y aún nos encontramos con profesionales que, lógicamente, desconocen muchos de los términos utilizados en determinadas áreas de especialización, ¿qué podemos esperar de alumnos recién llegados a la universidad, que sólo durante cuatro meses van a tener contacto con la Sociología, y que a la vez se están socializando en otra disciplina que tiene su propio código de lenguaje?. Pues sólo podemos esperar tremendas confusiones, más aún en un sistema de enseñanza en el que prima todavía la memorización frente al razonamiento[105].

Los problemas que se plantean son esencialmente de dos órdenes. El primero deriva de la propia configuración mental del estudiante[106], y conduce a confusiones respecto al significado de los términos, mientras que el segundo es causado por el propio quehacer sociológico y conduce a la formación de serias dudas sobre la seriedad de la disciplina.

Respecto a las confusiones con el significados de los términos, pueden producirse de distintas formas con arreglo a las cualidades de los mismos:

Términos con significados distintos en la vida diaria: Ocurre especialmente con términos como *rol, institución, función, teoría, distancia*, etc. Lógicamente, el primer principio de acción para que la confusión no se produzca es tener siempre un especial cuidado justa-

^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^

105.- Lógicamente, esas confusiones son mucho más evidentes, y de consecuencias más dramáticas para los alumnos, en los exámenes. Pero si hay muchas confusiones respecto a los términos en los exámenes, significa sencillamente que no hemos sido capaces de transmitir correctamente su significado.

106.- Por supuesto, no es el lugar para plantear el desconocimiento ostensible de los propios términos de su disciplina troncal, lógico en el primer año de carrera.

mente en no utilizarlos en clase en su significado cotidiano.

Términos con significados distintos en su disciplina troncal: Para los estudiantes de Economía, obviamente la asimilación de *microsociológico* y *macrosociológico* a *la Macro* y *la Micro* es inmediata, a pesar de que, especialmente en el caso de la *Macroeconomía*, no hay en modo alguno una correspondencia directa entre los términos. Pero es más complicado diferenciar el uso económico del término *estructura* (como un mero agredado de instituciones y sectores económicos) del uso sociológico del mismo. La identificación automática para estos estudiantes, de la dicotomía *colectivismo vs. individualismo* como perspectivas sociológicas con la disyuntiva *comunismo vs. economía de mercado* es también automática. La confusión del sentido económico de la *innovación* (un término con una carga valorativa positiva) con el sentido sociológico y antropológico es asimismo habitual. Así ocurre con otros términos como *racionalización, socialización*, etc.

Términos técnicos poco familiares: Trátese de términos comunes a todo discurso académico (*empírico, variable, heurístico, muestra, paradigma*, etc) o de aquellos específicos de la Sociología (*estatus, inconsistencia, anomia, estructural-funcionalismo, solidaridad orgánica y mecánica, interaccionismo simbólico, interacción,*, y un largo etcétera), demasiado a menudo los profesores olvidamos lo duro que puede ser para los alumnos el familiarizarse con los mismos, porque además hablamos de cosas que no pueden tocarse, verse. Un joven observa un aparato conectado a un ordenador con el que se ayuda a jugar, lo usa, y no olvida ya la palabreja *gamepad*; pero ¿cómo *ver* una interacción, una posición de clase, una distancia social, o cualquier otra abstracción?. La vía, obviamente, son los ejemplos, y una inmensa paciencia. Pero sobre todo, una modestia disciplinar que nos haga ser conscientes de que no es tan importante que, además de los términos propios de sus disciplinas (la Economía, las Relaciones Laborales, el Medio Ambiente, la Comunicación Audiovisual, la Investigación de Mercados) se aprendan los nuestros, para olvidarlos unos meses más tarde; lo realmente importante es que conozcan los procesos sociales fundamentales.

Respecto a las confusiones causadas por el propio quehacer sociológico, proceden a su vez de dos órdenes. El más difícil de resolver deriva de la tendencia a inventar la rueda que tenemos los seres humanos. La incapacidad para abarcar todo el conocimiento de una disciplina conduce a menudo a *inventar* términos, modelos, teorías incluso, que ya existían bajo otra denominación. Es un problema que no

sólo sufren los estudiantes, sino al que también debemos enfrentarnos los profesores y practicantes de la disciplina.

Sin embargo, sí debiera ser menos complicado de resolver el que deriva de las malas traducciones que a menudo se hacen de los manuales y libros de referencia. Sin citarlos, podemos señalar cómo mientras en uno la medida en que un estudio o un indicador de los mismos resultados cuantas veces se repita y sea quien sea el investigador, un manual lo denomina *fiabilidad*, y otro *confiabilidad*; al status que determina más ampliamente la identidad social de una persona uno lo denomina *estatus dominante* y otro *status principal* (denominando en este caso *status dominante* al que *"domina en un contexto social especial*", sic); en uno se denomina *liderazgo instrumental* al que otro llama *liderazgo de tarea*, y *liderazgo expresivo* al que *liderazgo socioemocional*. Y así sucesivamente. Si tenemos en cuenta que, a menudo, los alumnos consultan obras diversas para preparar sus temas y trabajos, o manuales distintos para preparar los exámenes, y añadimos este tipo de confusiones a las explicadas anteriormente, podremos ser conscientes de las dificultades terminológicas y conceptuales a las que se enfrentan.

Algo más sobre el lenguaje: ¿un problema de pronombres?

Pero, como de docentes de Sociología, uno de los aspectos del lenguaje -y su impacto en el alumnado- que más debe pre-ocuparnos guarda estrecha relación justamente con uno de los aspectos tratados en el programa: el género. Conscientes de que *"las formas de discriminación tienden a hacerse invisibles"* (Subirats, Brullet,1988:11), y de que también en la Universidad existe un *currículum oculto*, no estaremos confundiendo en modo alguno el dictum weberiano de la nítida separación entre *el político y el científico*, sino contribuyendo a la racionalización y la modernización de la sociedad (sin duda uno de los objetivos de la Sociología), si tenemos una actitud decidida de no contribución a seguir transmitiendo ese currículum. Es decir, no se trata de hacer lo *políticamente correcto* (una actitud ciertamente muy alejada de mi programa de vida), sino de formar correctamente, de una forma no engañosa, a las nuevas generaciones universitarias.

Ahora bien, partiendo de esos principios, y de la evidencia empírica de que este profesor es consciente a la vez de su masculinidad y de su propia socialización y formación, nos enfrentamos a un problema metodológico importante, precisamente porque en el terreno de la educación universitaria es muy poco lo que se ha hecho hasta la fecha, o al menos que podamos conocer.

Ciertamente los *estudios de género* están plenamente insertos en la enseñanza superior desde hace un cuarto de siglo, y en nuestro país desde hace más de veinte años, habiendo sido pioneras universidades como la Complutense de Madrid y la Autónoma de Barcelona. Además, la cuestión del género en la enseñanza, la universidad y la ciencia tiene un peso notable en la Sociología de las últimas tres décadas. Desde los ya clásicos trabajos de síntesis de Walker y Barton (1983) o Wallace (1989) a recientes como los de (Fox-Keller &Longino, 1996) o (Bloor, 2000), la producción sociológica sobre la materia es ingente. Como lo es en España, donde ha alcanzado en nuestro país cotas notables, sobre todo en los años '80, a partir de trabajos como los de Durán (1982) para la enseñanza universitaria o de Subirats y Brullet (1988) para la enseñanza primaria, que abrieron una brecha que se ha venido ensanchando más y más, habiéndole alcanzado incluso al propio núcleo de nuestra disciplina con los trabajos sobre teoría sociológica y sobre el propio quehacer (y el poder) sociológico, desde la perspectiva de género (Durán, 1996).

Existe pues conocimiento sociológico acumulado sobre los mecanismos que la propia Universidad como institución y como organización alimenta, ya sea de forma manifiesta o latente, para asegurar la permanencia de las estructuras masculinas de dominio[107]. Es tanta la producción sociológica sobre el tema, como son tantos los pasos que las sociedades occidentales más avanzadas han dado en las últimas décadas en el camino a la igualdad, que, dadas además las propias características epistemológicas de nuestra disciplina, podría pensarse a veces que *"el pensamiento androcéntrico en sociología es ya casi un pasado reciente"* (García de León, 1996:324).

Pero si fuese así el que suscribe no estaría reflexionando sobre ello en un proyecto docente, justamente por la consciencia, al repasar mis propios textos, de la dificultad que tenemos, quienes por muy concienciados que estemos no somos mujeres, para percibir las trampas del lenguaje. Trampas en las que, si caemos en nuestra vida cotidiana, únicamente puede afectar circunstancialmente a nuestras relaciones con otras personas; pero que, si ocurren en el curso de nuestra actividad docente, tienen mayor trascendencia.

Y todo ello no por razones de tipo moral, sino de tipo epistemológi-

107.- En (Baigorri, 1993) y en (Baigorri, Cortés & Fernández, 1995) he tenido ocasión de trabajar personalmente sobre ese tema.

co: pues el lenguaje que el profesorado de Sociología utiliza en las aulas debe contribuir a esclarecer, según hemos visto, el medio social en que se desenvuelve la vida de los alumnos. Es en este sentido en el que hay una lógica en que nos interesemos sobre el tema.

Sin embargo, paradójicamente (pues casi toda la producción sobre género surge desde la Universidad), mientras que podemos encontrar un número ya cercano al infinito de investigación tanto básica como aplicada sobre el abordaje de la coeducación y la educación no sexista en la Escuela, no ocurre lo mismo respecto a la Universidad[108]. Y sería absurdo pretender aportar algo ahora, no siendo el lugar ni el momento.

Sin embargo, sí hay una cuestión eminentemente práctica, y estrictamente docente, que quiero considerar, siquiera como ejemplo de lo mucho que nos queda por aprender. Y es justamente la del lenguaje, o cómo nombrar la realidad social sin reforzar los estereotipos sexuales que, junto a otros tantos estereotipos, intentamos *descubrir* a nuestros discentes en los cursos introductorios de Sociología.

Los datos como para que eso nos preocupe existen. Muy tempranamente se han llevado a cabo investigaciones empíricas que han mostrado que la utilización de las denominaciones genéricas en masculino en la Universidad lleva a que los estudiantes las perciban como efectivamente masculinas (Scheider, Hacker, 1977), así como han aportado también pruebas de que las etiquetas de género afectan a las aspiraciones y evaluaciones (Kramer, Thorne, Henley, 1978). Es decir, lo que con mayor extensión se empezaba a conocer en los años ‘70 respecto de la Educación primaria y secundaria, podía observarse también en la enseñanza superior, a pesar del carácter más crítico que se supone tanto a los docentes como a los discentes en la Universidad.

La estrategias de respuesta a esta problemática han sido múltiples. La más ampliamente utilizada a lo largo de las últimas dos décadas, según el modelo implantado a finales de los ‘70 en los Estados Unidos de América, ha sido el uso del plural, y la construcción de pronombres

108.- Ignoro, de hecho, si del mismo modo que se han estudiado las Escuelas de Formación del Profesorado, además de la propia Escuela, existen en España estudios sobre la transmisión del *currículum oculto* en los Institutos de Ciencias de la Educación (ICE) de las universidades españolas, encargados teóricamente de preparar para la docencia universitaria. En la Universidad de Extremadura, al menos en los últimos cinco años, no he sabido de ningún curso dirigido a profesores que aborde estas cuestiones.

pareados, pero viene siendo abandonada por un tácito principio de acuerdo en que contribuye a enrarecer el discurso, creando no exactamente ruido, pero sí redundancia, en la comunicación (Goldsmid, Wilson, 1980:vii).

Otra de las alternativas utilizadas ha sido sustituir el genérico masculino por el femenino cuando se refiere a colectivos en los que las mujeres constituyen más del 50%, pero ciertamente ha quedado reducido a medios no menos alternativos.

Más recientemente, el desarrollo de la cibercultura ha dado paso a la introducción de un símbolo, la arroba (@), tradicionalmente fuera de los alfabetos y que pretende evitar dichas redundancias. Sin embargo, dicho símbolo introduce un factor de ruido cuando es utilizado más allá de los titulares de prensa o la cartelería, y sobre todo no tiene un significante sónico que permita su utilización oral. Aunque es posible (sólo posible) que los alfabetos occidentales terminen incorporando algunos de los nuevos símbolos característicos de la cibercultura, hoy por hoy la utilización de la @ plantea casi tantos problemas como los que resuelve.

Lo cierto es que hoy el español, como otras muchas lenguas, pasa por un proceso de cambio que busca poder nombrar una nueva situación en la que las mujeres participan de un modo distinto que en el pasado. Pero este proceso, a partir de las experiencias habidas, y también a partir de las nuevas reformulaciones de la propia teoría social feminista (Cobo, 2000), se da en medio de una lucha entre dos tendencias: una que se inclina por la preservación del idioma (lo que a veces, ciertamente, coincide con el interés por mantener la antigua situación) y otra que va al encuentro de nuevas voces expresivas (Valle, Hiriart, Amado, s/f). Y en la enseñanza universitaria debemos enfrentarnos a ese dilema, por más que lentamente las nuevas generaciones se vayan socializando en la consideración de que los genéricos realmente incluyen a hombres y mujeres, tanto cuanto decimos *las* poblaciones o *las* autoridades, como cuando hablamos de *los* seres humanos o *los* profesores. Aunque no podamos hacer mucho más, por el momento (por cuanto nos faltan instrumentos metodológicos y linguísticos normalizados), que prestar atención siquiera a las trampas más fáciles, y actuar en consecuencia. La siguiente tabla recoge algunos sencillos ejemplos señalados por un grupo de periodistas feministas chilenas en un *manual de estilo no sexista* (Valle, Hiriart, Amado, s/f).

Dos formas de hablar

	No sexista
Designando categorías que abarcan los dos géneros	
El hombre	La humanidad
Los derechos del hombre	Los derechos humanos
Los niños	La infancia
Los jóvenes	La juventud
El ciudadano común	La ciudadanía, La gente
Los españoles	El pueblo español
Los divorciados	Las personas divorciadas
Los electores	El electorado
Designando personas y sus oficios	
La Thatcher (y Reagan)[109]	Thatcher (y Reagan)
Teresa Pérez, médico	Teresa Pérez, médica
El jefe (referido a mujer)	La jefa
El presidente	La presidenta

Naturalmente, la vigilancia en el lenguaje debe darse no sólo respecto a la propia expresión docente, sino también respecto a la forma de expresarse del discente, corrigiendo en lo posible al menos sus mayores aberraciones, pero sobre todo promoviendo la expresión de ambos sexos de forma igualitaria[110]. Algo, sin duda, no siempre fácil de conseguir,

109.- Una muestra de los problemas que plantea el lenguaje: mientras en ciertas áreas del habla española es efectivamente habitual *articulizar* a las mujeres pero no a los hombres, en otras se hace indistintamente para ambos sexo, y se dice tanto "El Jose" (así, sin acento) como "La Loli".

110.- Entre las muchas paradojas que se dan, en cuestiones de género, en la Universidad, es interesante reseñar aquí el hecho de que, **todavía**, pese a que las mujeres, en términos generales, trabajan más y obtienen mejores calificaciones que los hombres (pues **ya** llegan socializadas en la consciencia de que, en esta sociedad, y en términos generales, han de esforzarse más que los hombres para llegar al mismo sitio), sin embargo en las clases los más activos interviniendo son los hombres, y consecuentemente son ellos quienes ocupan (a pesar de ser menos) los puestos de liderazgo en las organizaciones estudiantiles. Sin entrar en otras consideraciones de más enjundia sobre el poder sexista, hay una clara evidencia: lo hagan mejor o peor, son ellos quienes más hablan en clase, y en

(continúa...)

pero en lo que debemos esforzar si realmente queremos ejercer una docencia de calidad.

^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^

110.- (...continuacion)
consecuencia son más conocidos.

Segunda Parte

Programa Docente

"Todo aquel que se crea llamado a la profesión académica debe tener conciencia clara de que la tarea que le aguarda tiene una doble vertiente. No le bastará con estar cualificado como sabio, sino que ha de estarlo también como profesor, y esas dos cualidades no se implican recíprocamente ni muchísimo menos (...) La exposición de los problemas científicos de tal modo que resulten comprensibles para una mente no educada, pero capaz, y ésta llegue (y esto es para nosotros lo único decisivo) a tener sobre ellos ideas propias, es quizás la más difícil de las tareas pedagógicas"

(Max Weber, *El político y el científico*, Alianza Editorial, Madrid, 1975, pag. 189)

Como ha quedado expuesto, las plazas docentes, en Areas de Conocimiento como la nuestra, y en centros como éste, exigen un perfil extremadamente abierto, por cuanto la especialización docente es casi un imposible, salvo situaciones personales claramente atípicas. Son muchas y variadas las materias que deben atenderse, lo que exige una versatilidad enorme. Con el fin de optimizar tanto la capacidad del Área para atender la docencia que le está encomendada, como la respetable tendencia a la especialización, la dinámica implantada es la de proceder a una cierta rotación pero favoreciendo a la vez cierta especialización. El continuo crecimiento del profesorado del Area es previsible que permita, a medio plazo, una mayor especialización, que en cualquier caso nunca podrá ser inferior a las dos materias por plaza[111], pero hoy por hoy el profesorado debe asumir una a veces excesivamente polifacética condición.

En el caso de esta plaza, la docencia que actualmente tiene asignada corresponde a las materias ***Sociología General***, de carácter introductorio, troncal en una titulación[112] (Relaciones Laborales) y obligatoria en otra (Economía), y ***Medio Ambiente y Sociedad***, troncal en una titulación impartida en otro centro (Ciencias Ambientales), y optativa en casi todas las titulaciones de la Facultad de CC. Económicas y Empresariales (Relaciones, Economía, LADE e Investigación de Mercados). Son los programas de esas materias los que se desarrollarán en esta memoria con toda la amplitud exigible a un documento de estas características.

Sin embargo, en la medida en que circunstancialmente puede ser necesario atender otras materias, presentaré también los programas sintéticos (tal y como se presentan al alumnado) de otras materias que también he impartido: ***Sociología de la Empresa*** (obligatoria en LADE y Empresariales, y optativa en Relaciones Laborales) y ***Sociología del Trabajo*** (optativa en LADE, Empresariales y Relaciones Laborales), de

111.- No obstante, en la medida en que la actividad docente del Area es inseparable de su actividad investigadora, se intenta potenciar la concentración de una de las plazas en las técnicas de investigación, con el fin de que al menos un elemento del Area pueda especializarse y dominar ampliamente las técnicas, especialmente las cuantitativas, cuya complejidad se incrementa continuamente (a pesar de la considerable ayuda que suponen en la actualidad los medios informáticos).

112.- Donde se completa con ***Métodos y Técnicas de Investigación Social*** en el segundo cuatrimestre.

las cuales mis programas siguen siendo utilizados por los profesores que ahora las imparten[113].

Asimismo, incluiré en un apartado anejo los programas que diseñé e impartí antes de incorporarme a la Facultad de CC. Económicas y Empresariales: ***Sociología del Deporte***, en la Facultad de CC. del Deporte en el curso 1994-1995, y ***Sociología de la Educación*** en la Escuela de Formación del Profesorado de Cáceres.

Respecto a las materias explícitamente vinculadas a esta plaza, en las que debe centrarse el proyecto docente, intentaré responder a los interrogantes básicos que, a la hora descender desde los principios pedagógicos a la práctica, debemos hacernos acerca de nuestra labor docente:

– *¿Para qué enseñar?* La respuesta a esta pregunta nos ubica la materia en un determinado proyecto curricular global (el plan de estudios), con todas sus implicaciones: qué necesidades del plan de estudios debe satisfacer (en suma, a qué objetivos generales debe responder el programa), y qué limitaciones impone su ubicación en la propia temporización del plan. Se desarrollará en los epígrafes **Aspectos curriculares** y **Objetivos**

– *¿Qué enseñar?* La respuesta nos proporciona información sobre lo que pretendemos alcanzar con nuestra actividad docente, en suma sobre los objetivos específicos que se pretenden alcanzar desde la perspectiva de la propia materia. Los epígrafes **Objetivos** y **Temario justificado** desarrollan estos aspectos.

– *¿Cómo y cuándo enseñar?* La respuesta a esta pregunta nos proporciona información sobre la metodología y la dinámica docente, esto es los recursos didácticos utilizados en función de las herramientas analizadas en el apartado 1.2.2 (manuales, bibliografía, prácticas, etc) y, sobre todo, su temporización[114],

113.- He preferido mantener el texto tal cual estaba en el Proyecto Docente en estos párrafos, aunque es obvio que las referencias a esas otras materias no las he incluido en este volumen, con el fin de no hacerlo demasiado extenso.

114.- La temporización, rara vez presente en los programas e incluso en los proyectos docentes españoles, es extremadamente importante. Si bien es un hecho que, dadas las propias características culturales de la sociedad española y de nuestra Universidad, no podemos plantearnos una sincronización estricta como la de los programas docentes anglosajones (especialmente los detallados (continúa...)

en suma la planificación de la docencia. El epígrafe **Metodología docente aplicada** responde a esas cuestiones.

- *¿Qué, cómo y cuándo evaluar?* La respuesta a esta pregunta, finalmente, nos proporciona, también a la luz de las posibilidades y limitaciones que han sido consideradas en el apartado 1.2.2., información sobre la imprescindible evaluación que permita juzgar si se han alcanzado los objetivos deseados. Esto se hace también el epígrafe **Metodología docente aplicada**

114.- (...continuacion)
syllabus norteamericanos), porque de las 14-15 semanas teóricas de periodo docente que tienen nuestros cuatrimestres, según calendarios académicos oficiales, la realidad es que se pierden entre una y tres semanas, según los años, entre puentes oficiales o *fácticos*, fiestas oficiales y *fácticas*, la reducción prácticamente a cero de la asistencia del alumnado en la semana previa al inicio de los exámenes, etc. Por ello conviene realizar una planificación bastante ajustada pero, a la vez, lo suficientemente flexible, que nos permita plantearnos el cumplimiento del programa docente.

Aspectos curriculares

La ***Sociología General*** es una asignatura con una carga docente de 6 créditos que el Area de Sociología imparte en las titulaciones de Licenciado en Economía, como materia obligatoria, y de Diplomado en Relaciones Laborales como materia troncal, ambas en la Facultad de CC. Económicas y Empresariales.

Sabemos que la presencia de una materia en un determinado Plan de Estudios no siempre responde a su necesidad objetiva. El peso específico y/o la capacidad de maniobra de las Areas de Conocimiento y/o Departamentos es mucho más determinante, en ocasiones, que la importancia de la materia para la formación de los futuros profesionales[115]. Esto es así no sólo al nivel del terreno, en la formulación detallada de los planes por parte de las Universidades, sino también al nivel de los criterios generales establecidos por el Ministerio para la homologación de las titulaciones. Sobre ello hemos reflexionado en otros apartados de esta memoria, por lo que no es necesario tratarlo de nuevo en este punto.

En el caso de la **Licenciatura en Económicas**, el plan de estudios de la Universidad de Extremadura es de los pocos que en España ha conservado, tras la última oleada de modificaciones, la asignatura ***Sociología General***, coincidiendo así con el criterio de algunos prestigiosos economistas de este país, para quienes *"hoy no cabe concebir la Economía sin una visión holística que la integre con la Sociología y la Ecología"* (Tamames, Gallego,1995:335), como materia obligatoria, con una carga de 6 créditos, si bien la carga docente objetiva

115.- Hay que reconocer, no obstante, que en el caso de nuestro centro, la carga docente del Area de Sociología en casi todas las titulaciones es sensiblemente superior a la de la media de las universidades españolas. Un trabajo serio tanto en la docencia como en la investigación, la actuación del Area con criterios unitarios, y por supuesto la participación responsable en los órganos institucionales son, sin duda, factores que a veces permiten superar la debilidad objetiva en el *campo de batalla* de l diseño de nuevos planes de estudio. En suma, el hecho de ser un Area minoritaria no tiene por qué ser sinónimo de marginalidad.

se ha reducido a la mitad, pues antes en el plan anterior era una asignatura anual. Pero aún así, el actual plan de estudios mantiene en cierto modo esa visión holista, por cuanto incorpora además como asignaturas optativas ***Estructura Social*** (en 2º, con 6 créditos), ***Medio Ambiente y Sociedad*** (en 3º y 4,5 créditos) y ***Sociología del Trabajo*** (en 3º y 4,5 créditos). Además, en la medida en que el alumnado de Economía puede acceder a la Licenciatura en Investigación y Técnicas de Mercado, de segundo ciclo, que precisa como complemento de formación (*pasarela*) 8 créditos de Métodos y Técnicas de Investigación Social, pueden cursar como asignaturas de libre elección *de centro* las asignaturas ***Técnicas Cuantitativas de Investigación Social*** y ***Técnicas Cualitativas de Investigación Social***, cada una de ellas también de 4,5 créditos.

Con su inclusión, el currículum de Economía adquiere en mayor medida su plena significación como ciencia social, en la medida en que el alumnado dispone de un marco general para la ubicación de los fenómenos económicos. Más aún, podemos estimar que a quien cursase todas las asignaturas optativas y de libre elección sociológicas (algo que, obviamente, no ocurre) casi podríamos considerarle un o una *socioeconomista* en el sentido en que se propone desde la sociedad mundial de Socioeconomía que promueve, entre otros, Amitai Etzioni.

Ahora bien, la posición de la asignatura ***Sociología General*** en el plan de estudios plantea algunos problemas. Por un lado, hay una lógica en que, como complemento formativo que aporta al alumnado una visión global del marco social en el que se desenvuelve la Economía, se ubique en los primeros cursos, incluso en primero, como es el caso. Sin embargo, muchos de los conceptos y fenómenos tratados en la asignatura precisan de unos mínimos conocimientos previos de tanto de Economía como de Historia de la Economía y del Pensamiento Económico, así como de rudimentos de Estadística; aunque en principio deberíamos dar por supuesto que los rudimentos adquiridos en la enseñanza secundaria pre-universitaria habrían de ser base suficiente, la realidad no es esa, y ya se ha hecho referencia por otra parte a los diversos orígenes académicos del alumnado de la Facultad.

Su impartición en el segundo cuatrimestre palia en parte este problema, porque en ese mismo curso cuentan con dos asignaturas anuales, Historia Económica de España y Mundial y Microeconomía I. Pero debemos asumir, al enfrentarnos a la docencia de la asignatura, que el alumnado apenas ha empezado a asimilar los conceptos y el marco paradigmático de la Economía, y, sobre todo, que no tiene ni idea de

Historia del Pensamiento Económico, porque esa asignatura se cursa en segundo. Por otra parte, la propia Historia Económica es fundamentalmente una historia contemporánea, que no presta excesiva atención en el tiempo más allá de la transición del Antiguo Régimen, lo que en ocasiones plantea determinados problemas conceptuales y de comprensión de ciertos fenómenos sociales explicados en Sociología General, o de ciertas teorías e ideologías que, por ejemplo a la hora de explicar el surgimiento de la Sociología, o de hablar del cambio social y la formación de la Sociedad Industrial, es conveniente conocer previamente.

En el caso de la **Diplomatura en Relaciones Laborales**, la Sociología es considerada materia troncal, habiéndose ampliado la carga docente en el plan de estudios del centro hasta los 12 créditos, convirtiéndose en dos asignaturas: ***Sociología General*** y ***Métodos y Técnicas de Investigación Social***, ambas en primer curso (1º y 2º cuatrimestre respectivamente) y de 6 créditos. Asimismo, la materia troncal ***Acción Social en la Empresa*** (2º), con 4,5 créditos, se adscribió al Area de Sociología, y completándose la carga sociológica del currículum con las optativas, comunes a la mayoría de titulaciones del centro, ***Medio Ambiente y Sociedad*** y ***Sociología del Trabajo***, ambas de tercer curso y de 4,5 créditos).

Los problemas de déficit de marcos conceptuales previos los hallaremos igual en el caso de Relaciones Laborales el alumnado, porque además la ***Sociología General*** está en el primer cuatrimestre del primer curso. Sin embargo, el hecho de que se curse simultáneamente una Introducción a la Economía, que les introduce en los conceptos más generales de la Economía, palia parcialmente dicha limitación.

A partir de lo expuesto, queda claro que se trata de una asignatura que constituye un complemento formativo fundamental (como troncal u obligatoria) de dos carreras orientadas a la actividad económica (desde una perspectiva fuertemente, incluso exageradamente jurídica, en el caso de Relaciones Laborales)[116]. Si unimos este hecho a la necesidad creciente, en el marco institucional que en su momento he analizado, de optimizar recursos y facilitar la programación docente, y a la conveniencia de facilitar también la homologación y convalidación, convendremos

116.- Sobre todo teniendo en cuenta las reducidas posibilidades de ejercer esa orientación jurídica que van a tener los futuros titulados, a la luz de las fuertes restricciones corporativistas que los juristas han impuesto a la profesión.

en la conveniencia de, respondiendo a las necesidades de las dos titulaciones, ofrecer los mismos contenidos en ambas.

Objetivos

Los objetivos perseguidos por la docencia de cualquier materia han de ser de orden muy distinto según que consideremos los **objetivos interdisciplinario**s que marcan la formación universitaria en tanto que capacitación y adquisición que una serie de habilidades, pero también en cuanto que instrumento de formación integral de la persona (estos objetivos tan sólo se tratarán respecto al programa de ***Sociología General***, por cuanto son comunes a los del programa de ***Medio Ambiente y Sociedad***), y los **objetivos propios de la materia**, esto es que consideramos pueden alcanzarse, en función del desarrollo curricular, cursando esta asignatura. Finalmente, debemos hablar en cierto modo también de objetivos específicos que nos planteamos alcanzar con cada uno de los temas del programa, y que se señalarán en ese apartado.

Objetivos interdisciplinarios

Posiblemente, el primer objetivo genérico que la docencia universitaria debiera perseguir, y especialmente en estos tiempos, es el de conseguir una formación del alumnado en la que la profesionalidad no quede radicalmente segregada de su condición de ser humano, protagonista de su sociedad y de su tiempo. Es esta una responsabilidad que compete por igual al conjunto del profesorado universitario, y a la institución como tal, pero que en el caso de la Sociología, por su condición de mirada racional y -en consecuencia- crítica de aquellos aspectos de la sociedad *invisibles* a menudo al *ojo individual*, adquiera mayor significación. Sin embargo, es un objetivo que depende mucho menos del diseño curricular que de las actitudes e incluso del sistema de creencias del propio profesorado.

Por el contrario, sí que hay una serie de objetivos genéricos cuya consecución depende más directamente del diseño curricular de todas y cada una de las materias que conforman el plan de estudios, y a los que se pretende contribuir a dar respuesta en el presente proyecto docente.

Sin que la enumeración signifique en modo alguno una ordenación en función de su importancia, pues todos ellos tienen la misma entidad, señalaré los siguientes:

1. Desarrollar en el alumnado hábitos y destrezas que les capaciten para la adquisición, asimilación y estructuración de conocimientos.
2. Fijar en el alumnado técnicas de trabajo intelectual acordes con el rigor científico exigible a profesionales titulados por la Universidad: hábitos de análisis, actitudes críticas, capacidad de razonamiento, facultad de relación y hábitos de síntesis. En suma, dotarles de las herramientas imprescindibles para la producción de conocimiento científico.
3. Fomentar el desarrollo de la creatividad y del pensamiento alternativo en lo que se refiere a la solución de problemas y situaciones novedosas.
4. Capacitarles para el trabajo en equipo, fomentando actitudes de colaboración y tolerancia hacia los demás y hacia las diferencias de criterios.
5. Interiorizar en el alumnado una actitud acierta hacia la Ciencia que les permita aceptar los resultados de la investigación científica aún cuando éstos choquen frontalmente con su interpretación de los hechos[117].
6. Fomentar el hábito de la lectura, particularmente de textos científicos y/o profesionales especializados de carácter técnico.

En suma, estamos hablando en cierto modo de un único objetivo: el de desarrollar la capacidad crítica, reflexiva y creativa del alumnado, y de dotarles de los instrumentos necesarios para el desarrollo de la actividad intelectual académica así como para el ejercicio de sus profesiones.

117.- Ya se ha señalado, al analizar las particularidades de la enseñanza de la Sociología, la importancia que tiene este fenómeno, por cuanto el alumnado se introduce generalmente en la asignatura lastrado por muchas ideas preconcebidas que pueden llevarle incluso al rechazo del conocimiento científico que se le *oferta* como alternativa a las propuestas de la tradición, la autoridad o el sentido común.

Objetivos propios de la materia

Sin duda, el primer objetivo que debemos perseguir con la docencia es el de superar la confusión que el alumnado tiene respecto a la Sociología, esto es **conseguir que distinga la especificidad de la Sociología respecto a otras ciencias sociales y respecto a otras materias**. Si al terminar el curso un sólo alumno o alumna sigue confundiendo la Sociología con la Psicología o con la Filosofía habremos fracasado en una parte esencial de nuestra tarea.

Pero estrechamente vinculado al anterior está un segundo objetivo. Se trata de que el alumnado aprenda tres cosas estrechamente vinculadas: en primer lugar que lo social no es sinónimo de sociológico, y en consecuencia que no todos los problemas sociales se convierten en sociológico; en segundo lugar que la Sociología aún no tiene respuesta para todos los fenómenos sociales, y que sólo lo que se afirma respecto a un hecho social como resultado de su estudio siguiendo las reglas del método puede considerarse conocimiento sociológico; y en tercer lugar, y consecuentemente, que la Sociología no ofrece *respuestas* ni *solucionarios* para todo. Se trata por tanto de **conseguir que alcance a comprender las limitaciones de la interpretación sociológica, y la no confusión de la imaginación sociológica con la *imaginación social***, que es una tarea que atañe por igual a toda la ciudadanía, y muy particularmente al alumnado universitario que será la intelectualidad de mañana. En suma, que **la Sociología no es un arbitrismo, sino un instrumento de conocimiento de la realidad social**.

La ubicación de la materia en las dos titulaciones en que se imparte nos marca también otro objetivo de índole bien distinta. Sin pretender, con este tipo de cursos introductorios en Economía, superar lo que alguien ha denominado de forma quizás un poco exagerada *"cien años de indeseable desencuentro entre Sociología y Teoría Económica"* (Fernández, 1999:19)[118], sí es cierto que deben perseguir facilitar esa

118.- Pues las confluencias entre ambas disciplinas son obvias a lo largo del siglo XX. Por no hablar de sociólogos y teorías sociológicas, citemos únicamente a algunos de los más conocidos teóricos de la Economía que, desde paradigmas bien dispares (desde el neoclásico-marginalista a la economía ecológica, pasando por el marxismo) han buceado y flirteado intensamente en/con la Sociología: (continúa...)

visión holista a que Tamames hacía referencia, favoreciendo un cierto reencuentro entre dos ciencias sociales fundamentales que, bien complementadas, pueden aportar mejores soluciones a los graves problemas a los que se enfrenta la nueva sociedad emergente. Y en el caso de las Relaciones Laborales es quizás aún más evidente la necesidad de esta asignatura, por cuanto justamente el estudio de los problemas del trabajo y de las problemáticas y conflictos que en su entorno se desencadenan está en la raíz misma de la preocupación sociológica. Y sólo adquieren sentido y significación justamente cuando se observan en el marco de las estructuras y la dinámica social global. En suma, un objetivo general ha de ser también el de **dotar al alumnado de un marco general omnicomprensivo de las estructuras y procesos sociales dentro del cual, y a la vez como parte del mismo, se manifiestan los fenómenos económicos y se articulan las relaciones de producción**[119].

En ambas titulaciones, también, es un hecho que los futuros profesionales van a encontrarse a menudo en la necesidad de manejar, e interpretar, informes sociológicos, o incluso en la conveniencia de participar en proyectos multidisciplinarios de investigación o aplicación. Tampoco podemos olvidar que, en el marco de la reorganización global y aparentemente caótica de las actividades y las profesiones que se está produciendo en la sociedad emergente, probablemente muchos alumnos y alumnas de Economía y/o Relaciones Laborales terminen en su día ejerciendo profesiones nuevas y transdisciplinarias. En este sentido, no es menos importante como objetivo general el de **familiarizar al alumnado tanto con la terminología y los conceptos sociológicos, como con una perspectiva transdisciplinaria de las ciencias sociales**.

Por otra parte, hay un objetivo que es claramente instrumental. En

118.- (...continuacion)
Schumpeter, Galbraith, Mishan, Sweezy, Amin, Meade, Arrow, Becker, Sachs, Krugman o Rifkin

119.- Naturalmente, éste objetivo es difícilmente alcanzable si nos situamos en marcos paradigmáticos *economicistas*. Debemos considerar a priori a la Sociedad como un todo del que elementos como Medio Ambiente, Población, Cultura, Organización, Tecnología y Producción son sólo partes inexplicables en sí mismas sin la comprensión de la interacción con los otros elementos, y en el que las fuerzas y procesos sociales son algo más que la suma de acciones individuales producto de elecciones racionales.

ambas titulaciones hemos visto que la presencia de la Sociología es relativamente importante, por lo que las propias necesidades docentes de esas materias con las que van a, o pueden, encontrarse en cursos superiores son sugieren la conveniencia de introducir al alumnado en conceptos, teorías y fenómenos sobre los que versan las otras materias sociológicas del itinerario curricular[120]. Por lo cual, un objetivo de primer orden debe ser el de que el alumnado **alcance a conocer las principales teorías sociológicas en cuanto que distintas lentes disponibles y utilizables para la observación de la realidad social, así como los principios básicos del método sociológico**.

^^

120.- Pero a la vez teniendo en cuenta que esos elementos van a tener justamente su espacio en esas asignaturas. Sobre ello volveremos al tratar del contenido del programa.

Temario justificado

Una persona que ha estudiado Física, Química, Estadística, Cristalografía o Redes Neuronales, podría explicar sin total seguridad, pero seguramente con bastante exactitud, qué habría estudiado si en lugar de vivir en Extremadura hubiese vivido en Australia, Chile, Asturias o Valencia....En el caso de la Sociología General las cosas son ligeramente más complicadas. Esas profundas brechas que, como ha quedado expuesto en los presupuestos disciplinarios, dividen a los sociólogos en función de los presupuestos filosóficos que les alientan, de la forma en que miran a la sociedad, incluso del tipo de lentes que utilizan, se trasladan parece que de forma ineludible a la docencia, y aun se agudizan porque, en el ámbito de libertad de cátedra, y a veces presionadas por la fuerte competencia que se produce en algunos marcos organizativos, las personas que ejercemos la docencia nos vemos como impelidas a, además, demostrar nuestras mayores o menores dosis de creatividad.

Las escuelas teóricas a las que nos adscribamos, las familias corporativas a las que podamos pertenecer, la propia experiencia personal, por supuesto que la ubicación en una titulación u otra de la materia, pero también incluso los gustos estéticos, todo ello coadyuva a un estado de cosas en el que, en ocasiones, debería ser objetivamente imposible el convalidar asignaturas que tienen el mismo título e idéntico descriptor.

Es cierto que en ocasiones las cosas son en principio más fáciles para el nuevo profesorado que hereda, generación tras generación, el programa y manual que alguien con suficiente poder académico impuso veinte años atrás. Pero esa situación cada vez abunda menos, de forma que lo más habitual es que, cuando empezamos, a veces tengamos plena autonomía, y en otras no nos quede otro remedio porque no existía experiencia en el Area. El recurso a reproducir el programa cursado por la propia persona durante sus estudios es bastante habitual (y seguramente eso es lo que sigue asegurando que, al menos los temas esenciales de la disciplina, pervivan), pero lo más probable es que ninguno nos satisfaga plenamente e intentemos *crear* el nuestro, con lo que a menudo terminamos inventando la rueda, pero ya pinchada. ... Porque además, por mucho que pretendamos actuar con total higiene, los condiciona-

mientos de nuestro sistema de valores son demasiado a menudo ineludibles, seamos o no conscientes de ello.

Hechas estas consideraciones, me he enfrentado al diseño del programa de la asignatura, a partir de todo lo visto hasta el momento en el proyecto docente, atendiendo a dos aspectos que considero claves: los principios y la casuística. Todo ello modulado, lógicamente, por la propia experiencia como docente de Sociología.

Los principios

Derivados de los determinantes socioeducativos, de los principios pedagógicos considerados, de los presupuestos disciplinarios, y la particular actitud del, en este caso, profesor, considero que hay que tener en cuenta unos pocos, pero irrenunciables, principios básicos. Sin estar seguro de cómo denominarlos, sí pueden exponerse sin embargo con bastante nitidez

a) El principio del **respeto al descriptor** es un principio, además, de potenciación de la propia disciplina y, en el ámbito universitario, del Area de Conocimiento. La denominación de la asignatura, y su descriptor, no puede hacernos dudar sobre un hecho: se trata de una ***Sociología General***. Esto es, no es en absoluto una *Sociología Económica*, ni una *Sociología de la Empresa*, ni una *Sociología del Trabajo* o de los *Recursos Humanos*, que tienen contenidos específicos. Simplemente, y nada menos que, una Sociología General para economistas y profesionales de la empresa y el trabajo. Las otras materias citadas son áreas de especialización sociológica que determinan la existencia, en la Universidad, de asignaturas con ese mismo nombre. Y, por respeto a nuestra propia disciplina (algo que no debemos confundir con el corporativismo), debemos evitar dejarnos llevar por la ceremonia de la confusión. Es evidente, al menos desde nuestra perspectiva, que una titulación como Relaciones Laborales, claramente orientada al mundo emrpesarial, debería tener una Sociología de la Empresa y una Sociología del Trabajo (como de hecho tiene siquiera como optativa), además de esos créditos troncales de Sociología General y de Métodos y Técnicos que el Consejo de Universidades ha previsto. Pero si el plan de estudios no la recoge, no es nuestra obligación suplir esa carencia deformando la asignatura a la que nos debemos. Y lo mismo podríamos decir respecto a otras titulaciones.

b) El principio de **humildad disciplinaria** se refiere a los límites. En el diseño de algunos programas (y manuales) parece a veces como si se pretendiese que el alumnado de un curso introductorio, para quienes la Sociología sólo es un complemento formativo, aún tratándose de una materia troncal, aprendiese todo lo que el sociólogo aprende en cuatro o cinco años de carrera. Además de ser imposible, es totalmente absurdo. No estamos formando sociólogos, cabe insistir una vez más en ello, sino economistas y gestores laborales. Es indudable que el respeto de este principio conlleva riesgos, en mayor medida en el marco de un

proyecto docente que debe ser evaluado por profesorado que tiene sus propias preferencias temáticas y especialización, pero ello no puede amilanarnos. Porque atendiendo a este principio responderemos a las especiales demandas de las distintas titulaciones, de forma que no podemos prestar la misma atención a los medios de comunicación de masas como institución cuando impartimos la ***Sociología General*** en Económicas que cuando la impartimos en ***Ciencias de la Información***; o que los problemas de anomia, desviación social, resocialización, etcétera, tienen una incidencia especial en carreras como Trabajo Social o Educación Social.

c) Estrechamente relacionado con el principio anterior está el de **viabilidad**. Más allá de nuestro amor por la Sociología y los temas que la forman está la consideración de que jugamos con un tiempo limitado. Mucho más limitado ahora que la mayoría de las asignaturas son cuatrimestrales, y cada vez más limitado en la medida en que la dinámica universitaria, con un creciente poder de decisión por parte del alumnado (sobre todo en la medida en que las posiciones de poder en la Universidad dependen cada vez más de su apoyo electoral) hace surgir de curso en curso, como las setas, nuevas fiestas, causas de puentes fácticos, etc. Por tanto, debemos ser realistas a la hora de planificar el temario, pues considero un impacto claramente negativo el que sistemáticamente no pueda cumplirse al completo.

d) Lo cual nos introduce en el principio de **pertinencia**. La percepción de la inconmensurabilidad del conocimiento sociológico, en la media en que *"nada humano nos es ajeno"*, puede conducirnos en ocasiones a *seleccionar* el temario en función de nuestras preferencias temáticas, nuestra especialización, o la orientación investigadora que tengamos en ese momento. Lamentablemente eso es demasiado evidente en algunos programas. Por ello debemos tener siempre presente que los temas elegidos son de interés objetivo (y no meramente *humano*) para el alumnado de una determinada titulación. En suma, son pertinentes para con su curriculum.

e) El principio del **pluralismo**. Aún siendo críticos para con el pluralismo cognitivo como estrategia de conocimiento, no podemos dejar de reconocer sus enormes virtudes y su enorme funcionalidad. Pero en el caso de la docencia pienso que debemos ir más allá, y con mayor motivo cuando se imparte Sociología fuera de la propia licenciatura en Sociología. Este es un principio que debemos respetar en dos momentos del proceso: en primer lugar en la propia selección del temario, olvidando nuestras preferencias paradigmáticas (lo que nos

exige una enorme autodisciplina), y en segundo lugar en la forma de desarrollar la docencia, dejando ver al discente siempre que sea factible cómo un fenómeno social puede ser percibido desde paradigmas bien distintos, y cómo todos ellos aportan elementos de juicio interesantes para la formación del alumnado.

La casuística

La docencia es sin duda un arte, o así nos lo parece a quienes hemos tenido la suerte de disfrutar en alguna ocasión de con una gran profesor o profesora. Pero es también, y sobre todo, una técnica que, como todas las técnicas, debe mucho a los logros científicos que están en su base (la Pedagogía o Psicopedagogía), y obviamente, también como en el caso de todas las técnicas, a la experimentación. Desde que Durkheim se enfrentó por primera vez, en 1887, a la necesidad de elaborar un programa docente para enseñar *Sociología y Educación* en Burdeos, o más específicamente, desde que Hobhouse construyó el suyo en 1907 para enseñar *Sociología* en la London School of Economics, innumerables hombres y mujeres han intentado plasmar en un programa la quintaesencia de nuestra disciplina. Atender, por tanto, a lo que otras gentes han hecho antes es esencial.

Los programas de los grandes maestros de la Sociología del siglo XX podemos rastrearlos en los innumerables manuales existentes, que o bien expresan la docente de una persona o bien cristalizan una determinada tradición.

Por otra parte, los propios proyectos docentes del profesorado titular, realizados previamente, constituyen sin duda una fuente notable de información, aunque presentan dos limitaciones muy serias: en primer lugar, son difícilmente accesibles, salvo en grandes universidades con poderosos departamentos de Sociología; y en segundo lugar adolecen, en ocasiones, de falta de respeto a los principios de los límites y de la pertinencia, por temor a *olvidar* algún tema que un miembro del tribunal pueda echar en falta.

Finalmente, como ya he señalado al analizar las particularidades de la docencia de la Sociología, no disponemos en España de mecanismos institucionales (asociaciones, grupos de trabajo, congresos) orientados hacia la docencia de nuestra disciplina que permitiesen contrastar experiencias y alcanzar una cierta homologación sobre mínimos.

De ahí que, a la hora de buscar en la experiencia colectiva elementos, me haya parecido de especial interés el analizar los *programas realmente existentes*. Son esos los programas que, con todas sus limitaciones (sabemos, y nos extenderemos en ello, de la dificultad para conseguir su cumplimiento), nos indican que están enseñando, mejor o peor, el conjunto del profesorado de Sociología. Algo que, sin duda alguna, hace

unos años hubiese sido una magna tarea inacabarcable en el marco de la elaboración de un proyecto docente, pero que gracias a las Nuevas Tecnologías de la Información podemos acometer con relativa facilidad en la actualidad.

Para ello he realizado, a través de Internet, una búsqueda de programas en dos ámbitos. En primer lugar, en universidades anglosajonas, en la medida en que hoy por hoy constituyen el universo dominante en la Sociología, y por tomar un elemento de contraste. Y en segundo lugar en las universidades españolas[121], por ser el marco en el que debemos movernos.[122]

La primera sorpresa es que, a pesar de la enormidad geográfica y la enorme diversidad de titulaciones, orientaciones paradigmáticas e ideológicas, existente en los Estados Unidos, es mucho más evidente la existencia de una cierta unidad de criterios en las universidades de aquél país que en las nuestras, tanto en lo que se refiere al temario, como a su temporización y a la metodología docente. Si la situación de la teoría sociológica ha podido ser calificada en más de una ocasión como de *anarquismo epistemológico*, asimismo podríamos calificar de *anarquismo didáctico* la enseñanza de la Sociología en nuestro país. Una situación que, sin duda alguna, y respondiendo a nuestros propios

121.- Tan sólo en 20 universidades es posible encontrar puestos en la web programas de Sociología. Por otro lado, he descartado en primer lugar los programas de introducción a la Sociología de la propia titulación, así como los que van dirigidos a titulaciones muy alejadas del ámbito empresarial de las titulaciones que este proyecto docente pretende atender, y finalmente he descartado también aquellas asignaturas introductorias que explícitamente se denominan *Sociología de...*. A partir de todos estos filtros, he procesado 20 programas docentes de Sociología General, procedentes de las siguientes universidades: Universidad Autónoma de Madrid, Universidad Carlos III, Universidad de Cádiz, Universidad de Cantabria, Universidad de Castilla la Mancha, Universidad de Jaén, Universidad de La Rioja, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Universidad de Murcia, Universidad de Navarra, Universidad de Oviedo, Universidad del País Vasco, Universidad de Salamanca, Universidad Miguel Hernández, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Universitat Autónoma de Barcelona, Universitat de Barcelona, Universitat de Girona, Universitat de les Illes Balears y Universitat Pompeu Fabra,

122.- Queda sugerida la idea de, con las posibilidades que ofrece Internet, realizar una investigación comparada sobre la enseñanza de la Sociología en el mundo.

condicionantes culturales, puede que estimule la creatividad, y sobre todo es una prueba obvia de la libertad de cátedra, pero que en una asignatura como ésta plantea serios riesgos e incluso puede conducir algún día, a medida que la diferenciación regional y el proceso federalizante se profundiza, a que asignaturas con la misma denominación, e idéntico descriptor, no sean convalidadas por algunas universidades salvo en lo que la legislación (que, por lo demás, puede cambiar en ese sentido con suma facilidad) impone para la troncalidad.

De hecho, la tarea de intentar extraer, de los programas realmente existentes, un *tipo ideal* (en el sentido estrictamente weberiano, no en un sentido neuróticamente perfeccionista) se ha mostrado mucho más dura de lo esperado. Utilizamos denominaciones muy distintas para idénticos contenidos, *inventamos* denominaciones que son comúnmente conocidas bajo otra denominación, encontramos temporizaciones diametralmente opuestas... Y ello sin olvidar la dificultad de ponerse en la mente del profesor o profesora para intentar dilucidar a qué se está refiriendo cuando utiliza un determinado enunciado, tal cual *La sociedad como realidad objetiva*, que lo mismo puede servir para plantear los dilemas del conocimiento científico en las ciencias sociales, que para intitular los temas dedicados a la estructura social.

Atendiendo a los programas analizados, resultan nada menos que 142 temas distintos; aunque muchos de ellos son asimilables a otros, y hay denominaciones aproximadas, que me permitieron sin grandes dificultades reducir a unos 70 el número de items, que se recogen en la tabla siguiente.

---

1. TEMAS SOBRE EL CONOCIMIENTO SOCIOLÓGICO

– La Perspectiva Sociológica; Sociedad moderna y Sociología; Concepto de Sociología; La reflexión sociológica)

– La importancia práctica de la sociología; Aplicaciones de la Sociología

– El Conocimiento Científico de la Sociedad; La Sociología como ciencia; Conocimiento ordinario y conocimiento sociológico; El método científico

– La Sociología y las Ciencias Sociales

– Sociología y Economía

– Sociología y ética

– Metodología y Técnicas de Investigación Social; El método sociológico; La investigación sociológica

– Origen y Evolución del Pensamiento Sociológico; Historia de la teoría

sociológica; El nacimiento de la Sociología ;Los orígenes de la Sociología; Los padres fundadores

– Teorías actuales fundamentales; Las principales teorías; Enfoques sociológicos actuales

2. TEMAS SOBRE INDIVIDUO, NATURALEZA Y SOCIEDAD

– Naturaleza, Cultura y Sociedad; Naturaleza y Cultura ;Cultura y Sociedad; Cultura; Cultura y personalidad; Naturaleza social del hombre

– La socialización; Socialización, valores y cultura

– Conformidad y control social

– Desviación social; Resocialización, normalidad y desviación social; Marginación social y crimen;

3. TEMAS SOBRE LA ORGANIZACIÓN Y LA ESTRUCTURA SOCIAL

– Los grupos y organizaciones sociales; La sociedad; La organización social; Dimensiones primordiales de la sociedad; Grupos sociales ; El etnocentrismo ;Formas de organización social; Grupos de iguales; Elementos de la vida social)

– Organizaciones sociales ;Burocracia; Sociología de las organizaciones y de la Administración Pública

– Individuo y sociedad: Roles y status; Vida cotidiana; El individuo como sistema de roles y status; Acción social ;Interacción social; Tipificaciones, roles y rutinas; Hombre y sociedad

– Roles sexuales

– Estratificación y Desigualdad; Clases sociales y desigualdad; La estructura social;

– Pobreza; Exclusión social ;Desigualdad en la sociedad industrial avanzada

– Movilidad social

– Género edad y raza como base de la exclusión

– Las Instituciones Sociales; La institucionalización; Instituciones primarias y secundarias

– El concepto de legitimación

– La Familia ;Parentesco, matrimonio y familia; Sexo y Familia ;Familia y reproducción social

– La escuela ; La Educación; Escuela y Reproduccion social ;Educación y desigualdad

– Comunicaciones de masas

– La Religión y las ideologías; Conocimiento social de la realidad; Ideologías; Religión; Magia religión y sociedad

– Política, gobierno y estado; Sistema político; Política y ciudadanía; Institucio-

nes políticas; Poder y representación; Sociología política; Organización del poder político

4. TEMAS SOBRE POBLACIÓN, MEDIO AMBIENTE Y URBANIZACIÓN

– La Población; Demografía ;Dinámica demográfica; Población

– Población y Recursos; Medio Ambiente; Ecología; Límites al desarrollo

– Migraciones y conflicto racial

– Los asentamientos humanos; La urbanización; La cuestión urbana; Campo y ciudad; Ecología Humana

5. TEMAS SOBRE EVOLUCIÓN Y DINÁMICA SOCIAL

– El Cambio Social; Las transformaciones sociales; Sociedad tradicional y sociedad moderna; El cambio social y la idea de progreso; Sociología y sociedad industrial; El proceso histórico de la sociedad tecnológica; La sociedad actual en perspectiva histórica

– Hacia la Sociedad Telemática; Sociedad Postindustrial; Nuevas tecnologías; Globalización; Sociedad del Conocimiento; La Sociología del siglo XXI; Hacia dónde va la sociedad; La cultura postmaterialista

– El conflicto social

– Violencia; Violencia urbana

– Los problemas sociales

– Moral, derechos humanos y justicia social

– Movimientos sociales; Los nuevos movimientos sociales

6. TEMAS DE SOCIOLOGÍA ECONÓMICA, DE LA EMPRESA Y DEL TRABAJO

– Economía, Trabajo Sociedad; El trabajo ; Industrialización y trabajo; División del trabajo; Economía y trabajo; El desarrollo tecnológico y el trabajo

– La empresa ;La empresa como organización e institución

– Actor sociales en el trabajo ;Relaciones laborales

– Satisfacción y participación en el trabajo

– El consumo; Sociedad de consumo

– Necesidades sociales y calidad de vida; Bienestar

– Desequilibrio internacional; Desarrollo; Desarrollo y crecimiento; Desarrollo económico

– Motivación social

Partiendo de esta agrupación temática, he construido la tabla que

aparece en la página siguiente, que recoge los resultados finales de mi investigación, ordenados por partes, y señalando el número de veces que, con esa u otra denominación parecida, el tema se repite en los programas.

Por otra parte, la propia organización del programa, aún tratándose en prácticamente todos los caos de asignaturas cuatrimestrales, es extremadamente variada:

	Máxi-mo	Media	Mínimo
Número de partes en que se divide el programa	7	< 4	2
Número total de temas del programa	33	12	4

Así como ocurre con la secuenciación de los temas. Pero, pese a todo, podemos encontrar una estructura latente que (por supuesto no es todos los casos) podemos adivinar incluso en aquellos programas en los que no se explicita. El *tipo ideal* de programa de ***Sociología General*** de las universidades españolas se estructuraría en seis partes más o menos diferenciadas.

Una primera parte dedicada a mostrar las características del **conocimiento sociológico**, atendiendo a su particular perspectiva, su ubicación en el marco de las ciencias sociales, sus orígenes y teorías, y que en algunos casos incluye una introducción más o menos amplia a los métodos y técnicas de investigación social.

Una segunda parte se centra en las relaciones entre **individuo, naturaleza y sociedad**, en la que se atiende al concepto de cultura y la naturaleza social de la especie humana, a los procesos de socialización, y todo lo que este concepto implica en relación con la conformidad social y la desviación.

Una tercera parte dedicada a la **organización y la estructura social**, normalmente la más amplia porque incluye de los grupos a las instituciones sociales. El nivel de detalle es muy desigual, pero la inmensa mayoría se ocupa de los grupos y organizaciones, y del sistema de roles y status que determina el comportamiento del individuo en sociedad. Unos pocos programas se ocupan particularmente de la interacción social desde la perspectiva del individualismo metodológico. Pero si hay un tema que no falta en prácticamente ningún programa (el más repetido después de la socialización, y al mismo nivel que el de naturaleza,

TEMAS DOMINANTES
EN LOS PROGRAMAS DE SOCIOLOGÍA GENERAL

■■■■■■■■■■■■■■■■	16	**La Perspectiva Sociológica**
■■■■	4	– La importancia práctica de la sociología
■■■■■■■■■	9	**El Conocimiento Científico de la Sociedad**
■■■	3	**La Sociología y las Ciencias Sociales**
■	1	– Sociología y Economía
■	1	– Sociología y ética
■■■■■■■■■■	10	**Metodología y Técnicas de Investigación Social**
■■■■■■■■■■■■	12	**Origen y Evolución del Pensamiento Sociológico**
■■■■■■■■	8	**Teorías actuales fundamentales**
■■■■■■■■■■■■■■■■■■■■	20	**Naturaleza, Cultura y Sociedad**
■■■■■■■■■■■■■■■■■■■■■	21	**La socialización**
■■■■■■■	7	– Conformidad y control social
■■■■■■■■■■■	11	– Desviación social
■■■■■■■■■■■■■■■■	16	**Los grupos y organizaciones sociales**
■■■■	4	– Organizaciones sociales y Burocracia
■■■■■■■■■■■■	12	**Individuo y sociedad: Roles y status**
■■■	3	– Roles sexuales
■■■■■■■■■■■■■■■■■■■■	20	**Estratificación y Desigualdad**
■■■	3	– Pobreza y Exclusión
■■■	3	– Movilidad social
■■	2	– Género edad y raza como base de la exclusión
■■■■■■■■■■	10	**Las Instituciones Sociales**
■	1	– El concepto de legitimación
■■■■■■■■■■■■■	13	– La Familia
■■■■■■■■■■■■■■	14	– La Educación
■■■■■	5	– Comunicaciones de masas
■■■■■■■	7	– La Religión y las ideologías
■■■■■■■■■■■■	12	– Política, gobierno y estado
■■■■■■■■■■■	11	**La Población**
■■■	3	– Población, Recursos y Medio Ambiente
■■■■	4	– Migraciones y conflicto racial
■■■■■■■■	8	**Los asentamientos humanos**
■■■■■■■■■■■■■■■■■	17	**El Cambio Social**
■■■■■■■■■■	10	**Hacia la Sociedad Telemática**
■	1	**El conflicto social**
■	1	– Violencia urbana
■	1	– Los problemas sociales
■	1	– Moral, derechos humanos y justicia social
■■	2	– Movimientos sociales y nuevos movimientos sociales
■■■■■■■■■■■■■	13	**Economía, Trabajo Sociedad**
■■■	3	– La empresa como organización e institución
■■	2	– Actor sociales y Relaciones Laborales
■	1	– Satisfacción y participación en el trabajo
■■	2	– Sociedad de consumo
■	1	– Necesidades sociales y calidad de vida/Bienestar
■■■■	4	– Desarrollo y crecimiento
■	1	– Motivación social

Fuente: Internet y elaboración propia

cultura y sociedad) es el de la estratificación social y los factores de desigualdad, en el que además se suele profundizar atendiendo a algunas particularidades (bien sea a las especificidades de la pobreza y la exclusión social, bien a especiales determinantes de la exclusión como el género o la raza, bien a la movilidad social). Las instituciones sociales suelen tratarse específicamente, y aquí encontramos una gran diversidad temática, aunque las más consideradas son claramente la educación y la familia, seguidas de las instituciones políticas, la religión y los medios de comunicación.

Una cuarta parte se ocuparía de, si fuésemos estrictos, **ecología humana**, aunque las denominaciones son extremadamente variadas, y lo cierto es que predomina la de *población y entorno*. Es además la parte respecto a cuya ubicación encontramos más variabilidad, y hay una lógica como se discutirá en mi propia propuesta de programa. Sea como sea, la población y el proceso de urbanización son los temas dominantes, siendo escasos todavía los programas que prestan la merecida atención a las cuestiones ambientales.

Una quinta parte trataría de la **dinámica social**, por conservar también la primigenia denominación positivista, y porque es la denominación que mejor refleja la variedad temática existente. Pues en unos casos se trata del cambio social propiamente dicho y en términos esencialmente teóricos, mientras en otros muchos se desarrollan modelos evolutivos de las sociedades humanas, y en otros (en un número que intuimos creciente) se presta una particular atención al proceso de transición a la sociedad emergente que vivimos en la actualidad, sea bajo la denominación de sociedad postindustrial en unos casos (ya los menos), de sociedad de la información, de sociedad informacional, postmaterialista, etc. Curiosamente, muy pocos programas se ocupan específicamente del conflicto social bajo sus formas de más impacto social actual.

Finalmente, una sexta parte, que debo indicar que muy pocos programas sitúan al final (lo más habitual es que aparezca junto a las instituciones sociales, pero también hay quienes sitúan estos temas en la parte dedicada a la dinámica social), se ocupa de temas específicos de la economía y del trabajo, en unos términos que podríamos denominar como **Economía, Trabajo y Sociedad**. La mitad de los programas incorporan uno o varios temas de lo que sería esta sexta parte, y unos pocos incorporan, de forma más racional con respecto a nuestros propósitos curriculares, subtemas más específicos como pequeñas introducciones a la Sociología de la Empresa, a la Sociología del

Trabajo o a la Sociología del Consumo. El tema de crecimiento y desarrollo es considerado asimismo por algunos programas.

Temario: justificación y objetivos específicos de los temas

A partir de todo lo expuesto, tenemos base suficiente para desarrollar nuestro propio programa que, en gran medida, responde al *tipo ideal* que ahora mismo se está impartiendo en las universidades españolas. Lo cual aporta al docente la tranquilidad de que, si bien es seguro que no se trata del programa perfecto, responde al menos a los modelos imperantes en su comunidad cultural-disciplinaria.

El programa se estructura en cinco partes, que vienen a coincidir con las cinco partes esenciales que, sea de forma manifiesta o latente, aparecen en la mayoría de los programas analizados. Incorporando los elementos de Sociología Económica a la sección que se ocupa de la estructura social. La división en secciones no responde a la temporalidad del curso, y por tanto no es uniforme; unas partes incluyen más amplios contenidos que otras.

1. La perspectiva sociológica
2. La naturaleza social de la especie humana
3. La forma y la estructura de las sociedades humanas
4. Ecología humana
5. Dinámica social

A continuación se detallan los contenidos temáticos de cada una de las partes, así como los objetivos específicos que se pretenden alcanzar para cada uno de ellos.

Primera Parte: La perspectiva sociológica

El objetivo de esta primera parte es la de mostrar al alumnado justamente lo que caracteriza a la Sociología: su voluntad de construcción de un conocimiento de la sociedad basado en el método científico. Ello exige, lógicamente, caracterizar las propias bases del conocimiento científico, por cuanto estamos en el primer curso de la carrera y no

cuentan con asignaturas que traten de esa cuestión[123]. Pero además es necesario dotarles de elementos de conocimiento que les permitan distinguir lo específico de la Sociología respecto de otras ciencias humanas y sociales que se ocupan de parcelas coincidentes, y su utilidad como disciplina, y utilizar ese momento formativo no para fijar en sus mentes barreras disciplinarias, sino justamente para abrirlas a la transdisciplinariedad con la que habrán de convivir en el futuro.

Elemento fundamental en esta caracterización de la Sociología es la explicación de su origen (incidiendo en el marco social y las causas sociales que determinaron su surgimiento como disciplina autónoma de la Filosofía), y de los principales hitos y corrientes de pensamiento que han contribuido a la cristalización de una Teoría Sociológica que es plural, y cuya pluralidad debe comprender el alumnado en sus causas y consecuencias.

Sin duda, otro elemento fundamental en la caracterización de la Sociología como ciencia social es la explicación de su metodología y de las técnicas de investigación que utiliza. Sin embargo, el principio de viabilidad aconseja que, en este caso, se pase muy por encima de estos temas. Pues en Relaciones Laborales, titulación en la que se pretende capacitar también para la realización de estudios y análisis sobre el trabajo, el alumnado deberá cursar en el segundo cuatrimestre la asignatura ***Métodos y Técnicas de Investigación Social***. Y en lo que se refiere a la licenciatura en Economía, quien desee orientar su currículum hacia la investigación social -quizás incluso cursando las materias optativas que les permiten construir un itinerario en esa dirección-, dispondrá de dos asignaturas de libre elección específicas del centro sobre la materia, ***Técnicas Cuantitativas de Investigación Social*** y ***Técnicas Cualitativas de Investigación Social***. Por ello debemos optimizar el tiempo disponible.

TEMA 1: PRESENTACIÓN DE LA SOCIOLOGÍA

Definición de la Sociología. Confluencias, diferencias y confusiones con otras ciencias humanas y sociales. Los temas de la Sociología y sus campos de aplicación. Sociología y vida cotidiana: la dialéctica estructura vs. acción.

^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^

123.- Lo que no significa, desde mi punto de vista, que debamos *arrastrar* al alumnado de primer curso de carrera por los complejos vericuetos de la Teoría del Conocimiento y la Sociología de la Ciencia.

Objetivos específicos:

a) Conocer comprensivamente, en cuanto a sus términos, una definición clara de la Sociología

b) Poder señalar los aspectos esenciales que la distinguen al menos de la Psicología, la Economía y la Etica

c) Poder enumerar al menos diez campos de aplicación de la Sociología

d) Poder señalar al menos dos aspectos de la vida cotidiana respecto a los cuales el conocimiento sociológico puede sernos de utilidad

e) Ser capaz de debatir con argumentos racionales sobre la dialéctica entre estructura y acción en las acciones humanas y en los fenómenos sociales

TEMA 2: EL CONOCIMIENTO DE LA SOCIEDAD

Fuentes del conocimiento pre-científico: autoridad, tradición, intuición, sentido común. Principios del conocimiento científico. El debate sobre el carácter científico de las ciencias sociales. El método sociológico y sus principales técnicas[124]*. ¿Para qué el conocimiento?: Sociología y compromiso.*

Objetivos específicos:

a) Poder señalar las diferencias esenciales entre las formas de conocimiento pre-científico y la Ciencia

b) Poder expresar los pasos que caracterizan al método científico

c) Ser capaz de justificar (y debatir sobre) las dos posiciones extremas sobre la consideración de las ciencias sociales como Ciencia

d) Poder expresar los pasos que se siguen en el método sociológico

e) Poder nombrar las principales técnicas de investigación sociológica

^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^

124.- Lógicamente, a partir de los condicionantes expuestos, este apartado debe limitarse a exponer los pasos del método sociológico, y apuntar unas pinceladas sobre la división entre técnicas cuantitativas y cualitativas.

f) Ser capaz de reflexionar y/o debatir con argumentos sobre ética, compromiso y ciencias sociales

TEMA 3: LA FORMACIÓN DE LA TEORÍA SOCIOLÓGICA

Más allá de la preocupación por la Sociedad: la Sociología antes de la Sociología. El marco social en el que surge la Sociología. El nacimiento de la Sociología como ciencia: Comte y el positivismo. Los pilares de la Sociología clásica: Marx, Spencer, Durkheim, Simmel, Tönnies, Weber

Objetivos específicos:

a) Ser capaz de citar y señalar una aportación *sociológica* de al menos Ibn Kaldhum, Montesquieu, Le Play, Quételet y Saint Simon

b) Ser capaz de describir las principales características del proceso de cambio social en el que surge la Sociología

c) Ser capaz de señalar los principios del positivismo

d) Poder enumerar el nombre de los principales constructores de la Sociología, y señalar al menos tres aportaciones fundamentales de cada uno de ellos a la Teoría Sociológica.

TEMA 4: LOS PARADIGMAS SOCIOLÓGICOS FUNDAMENTALES

Los grandes dilemas epistemológicos de las ciencias sociales. El pluralismo cognitivo en las ciencias sociales. Las teorías esenciales: estructural-funcionalismo, marxismo, interaccionismo simbólico, fenomenología. Otras teorías sistémicas: teorías del conflicto, neomarxismo, sistema mundo. Otras teorías individualistas: teorías de la elección racional, sociobiología. Nuevos caminos en la teoría sociológica: teoría feminista, teorías étnico-raciales, teorías del caos, sociedad-red, nuevo paradigma ecológico.

Objetivos específicos:

a) Ser capaz de enumerar las principales dicotomías epistemológicas observables en las ciencias sociales.

b) Ser capaz de expresar las posibilidades y dificultades que entraña la compatibilidad entre rigor y pluralismo cognitivo

c) Ser capaz de enumerar todas las teorías sociológicas incluídas en el programa, señalando al menos tres características

esenciales de cada una de ellas

d) Ser capaz de expresar la distinción entre teorías sistémicas e individualistas

e) Ser capaz de construir un árbol evolutivo de las principales teorías sociológicas

Segunda Parte:
La naturaleza social de la especie humana

El objetivo de esta segunda parte (breve, pero fundamental) es el de mostrar al alumnado justamente lo que expresa su enunciado: que la naturaleza de la especie humana no hay que buscarla en la Naturaleza, sino en su condición de *animal social*. Y de qué forma cada nuevo ser humano que llega a este planeta se convierte en animal social y se integra en la sociedad (socialización) por medio de la introyección de sus componentes básicos (la cultura). Es una sección muy importante, especialmente en estos tiempos en los que los paradigmas biologistas impregnan casi todo cuanto *tocamos*, y justamente en su traslación a la Economía se perciben fácilmente en el *curriculum oculto* de las Facultades de Economía y Empresariales.

En esta sección hay, lógicamente, dos cuestiones esenciales, la cultura y la socialización. Se pretende explicar la cultura como elemento básico de las sociedades humanas, sus componentes y, sobre todo, la variabilidad cultural y sus raíces. Y, respecto a la socialización, se pretende explicar tanto los procesos (y por tanto los agentes), como los efectos que derivan sea de su éxito (el control y la conformidad), sea de su fracaso (la desviación social).

TEMA 5: NATURALEZA, CULTURA Y SOCIEDAD

El animal humano. La cultura como componente primario de las sociedades humanas. Los componentes de la cultura (símbolos, lenguaje, valores y creencias, normas, cultura material y tecnología). La diversidad cultural. Subculturas y contraculturas. Etnocentrismo, multiculturalismo y relativismo cultural. La cultura y la Cultura: High Cult y Pop Cult.

Objetivos específicos:

a) Será capaz de distinguir entre (y debatir con argumentos) la visión biologista y social del ser humano
b) Podrá explicar el concepto de cultura
c) Podrá distinguir los componentes de la cultura y su significado
d) Será capaz de definir los términos que marcan la diversidad cultural
e) Podrá distinguir los conceptos de cultura, subcultura y contracultura
f) Será capaz de definir y distinguir claramente los conceptos de etnocentrismo, multiculturalismo y relativismo cultural

TEMA 6: SOCIALIZACIÓN, CONTROL SOCIAL Y DESVIACIÓN

Concepto de socialización. Dinámica y agentes de la socialización. Normas culturales e ideologías, conformidad y control social. Desviación y anomia. Desviación primaria y secundaria. Etiquetado y estigma. Las raíces sociales de la delincuencia: crimen y castigo.

Objetivos específicos:

a) Poder definir con claridad el concepto de socialización
b) Poder enumerar y caracterizar las distintas fases de la socialización
c) Ser capaz de enumerar comprensivamente al menos tres agentes de socialización ubicándolos en las fases de la socialización
d) Ser capaz de explicar los conceptos de control social, conformidad, desviación y anomia
e) Poder definir los conceptos, y explicar los efectos, del etiquetado y del estigma
f) Poder distinguir la diferencia entre los conceptos de desviación, anomia y delincuencia
g) Poder distinguir entre los conceptos de castigo y resocialización

Tercera Parte:
La forma y la estructura de las sociedades humanas

Esta parte, además de ser la más extensa, constituye sin duda alguna el núcleo duro de la Sociología. Los conceptos de interacción social y grupos sociales, organizaciones formales y burocracia, rol y status, estratificación e instituciones, son sin duda los elementos sobre los que pivota la mayor parte no sólo de la teoría, sino también de la producción sociológica. Si la socialización y los valores son los cimientos sobre los que descansa la sociedad, los otros conceptos aquí considerados constituyen los materiales con los que está construido el edificio social. Así, un tema básico es el dedicado a los grupos sociales como *formas* (en la tradición de Simmel) que articulan la interacción social, pero dadas las titulaciones en que se imparte, en este tema debemos detenernos especialmente en las organizaciones formales y la burocracia, considerando las nuevas formulaciones organizacionales. Es en ese marco en el que adquieren su pleno sentido los conceptos de rol y status, como conjuntos sistemáticos que ubican al individuo en los grupos y las organizaciones pautando su comportamiento.

Las cuestiones relacionadas con la estratificación social podrían tratarse sin duda en otras secciones, o incluso, si las titulaciones fuesen Educación Social o Trabajo Social, habría que dedicarle una sección propia. El sentido de ubicarlas en esta sección es, esencialmente, el de subrayar su importancia conceptual en la Sociología.

Finalmente, las instituciones sociales exigen una que dediquemos tres temas a esta cuestión. Aunque se tratarán las instituciones fundamentales en la sociedad contemporánea, considerando el marco curricular en que nos ubicamos prestaremos especial atención a la familia y las instituciones políticas, por dos razones: en primer lugar, porque tanto su estructura como su dinámica tienen una especial significación para la actividad económica; y en segundo lugar, en el caso de las instituciones políticas, porque son cada vez más evidentes las fuertes carencias formativas de los egresados de educación Secundaria, lo que deriva en una clara valoración negativa de la acción política. Y si es un compromiso ineludible de la Sociología el de mostrar fría y desprejuiciadamente las carcomas del edificio social, no podemos estar menos comprometidos con la tarea de poner de manifiesto (no menos fría y desprejuiciadamen-

te) las funciones de las instituciones sociales, en este caso el papel de las instituciones políticas como instrumentos de racionalización y canalización del conflicto. O lo que es lo mismo: no menos importante que mostrar los mecanismos de manipulación que utilizan los poderes establecidos, es poner de manifiesto cómo los grupos de intereses (incluidos los grupos más débiles) encuentran a través de las instituciones políticas vías para conseguir parcial o totalmente sus objetivos. En este sentido, y siempre atendiendo al principio de viabilidad, parece conveniente aprovechar este tema para tratar del conflicto social. Como no lo es menos, justamente en el punto en el que vamos a tratar del Estado, detenernos a considerar no sólo la dialéctica Estado/Sociedad Civil, sino también la dialéctica individuo/sociedad.

En cuanto a las instituciones económicas, obviamente su tratamiento es particularmente relevante en el marco curricular en que se ubica la asignatura. Sin embargo, el planteamiento del tema debe ir más allá de las limitaciones de la perspectiva estructural-funcionalista, que ni siquiera en la afinada contribución de Neil Smelser llegó a resolver con claridad las relaciones entre el *subsistema* económico y el sistema social (Parsons, Smelser, 1956), manteniendo la artificial autonomía entre economía formal y sociología. Considero que contamos con una tradición de pensamiento suficiente poderosa, desde los institucionalistas económicos a la antropología económica de inspiración ecológica, pasando por el marxismo, como para ser capaces de explicar los fenómenos económicos dentro del marco global de las sociedades humanas, siempre que no pretendamos practicar la misma clase de *imperialismo disciplinario* del que tenemos muy buenos ejemplos en la propia economía (McKenzie, Tullock, 1980), sino que, alentados por el espíritu transdisciplinario que, según hemos visto, ha de caracterizar el conocimiento en el siglo XXI, busquemos sencillamente comprender mejor, y ayudar a comprender y racionalizar, los hechos sociales. Así, conviene la ubicación de este tema al final de la sección dedicada a la forma y la estructura de la sociedad, por cuanto aún considerando las instituciones económicas fundamentales (propiedad, división del trabajo, mercado, empresa, empleo), se trasciende con el fin de abrir los ojos al alumnado a esa visión holista de los propios fenómenos económicos.

Por lo demás, esta sección contiene los temas en torno a los cuales el debate y la confrontación teórica es más intenso. De ahí que debamos ser particularmente sensibles, en esta sección, al pluralismo cognitivo, intentando mostrar las aportaciones, confluencias y divergencias de los distintos enfoques respecto de cada uno de los aspectos considerados.

Así como son a la vez los temas en torno a los cuales el debate ideológico es también más intenso, por lo que son sin duda los temas que se exigen un mayor distanciamiento por parte del docente, y un cuidado extremado para seguir la recomendación de Max Weber:

> *"El verdadero maestro se guardará muy mucho de empujar hacia una posición determinada aprovechando su labor en la cátedra, ni directamente, ni indirectamente a través de sugerencias pues ya sabemos que el 'dejar que los hechos hablen por sí mismos' viene a constituir precisamente la forma más desleal de ejercer presión sobre el auditorio*" (Weber, 1975:212)

TEMA 7: LA FORMA DE LA INTERACCIÓN SOCIAL

Grupos sociales. Grupos primarios y secundarios. Organizaciones formales y burocracia. Rol y status. La estructura de la interacción social: los actores en la web social.

Objetivos específicos:

a) Ser capaz de distinguir conceptualmente entre grupos primarios y secundarios, pudiendo señalar al menos tres ejemplos de cada

b) Ser capaz de definir el concepto de red social, señalando al menos tres ejemplos

c) Ser capaz de definir la organización formal, y señalar ejemplos

d) Ser capaz de enumerar comprensivamente las características esenciales de la burocracia apuntadas por Max Weber

e) Ser capaz de definir los conceptos de rol y status

f) Ser capaz de definir el concepto de sistema de roles

g) Ser capaz de definir el concepto de conflicto de roles

h) Ser capaz de distinguir entre el status adscrito y adquirido

i) Ser capaz de definir y señalar un ejemplo comprensible de *manipulación de la presentación* según el enfoque dramatúrgico de Goffman

j) Ser capaz de describir un ejemplo de *experimento de ruptura* según el modelo de Garfinkel

TEMA 8: DE LA DIVERSIDAD A LA DESIGUALDAD:

ESTRATIFICACIÓN SOCIAL

Factores de diversidad, factores de desigualdad: división del trabajo, género, raza y etnia, edad, cultura. Principales teorías sobre la desigualdad y la estratificación social. De la desigualdad a la exclusión social. La desigualdad, más allá de los roles. La desigualdad racial y étnica. La movilidad social. Darwinismo y teoría social: ¿un debate teórico o ideológico?.

Objetivos específicos:

a) Ser capaz de definir el concepto de estratificación social

b) Ser capaz de definir los conceptos de clase social y de grupo de status

c) Ser capaz de señalar las características esenciales, y divergencias, de las teorías marxista, weberiana y funcionalista.

d) Ser capaz de contrastar las perspectivas sociológicas sobre la desigualdad social con los paradigmas que alientan el darwinismo social.

e) Ser capaz de definir los conceptos de movilidad vertical y horizontal, y de señalar algunos factores de movilidad social

f) Ser capaz de describir con ejemplos de qué medida la raza, la etnia, el género o la edad son factores de desigualdad y/o exclusión social

g) Ser capaz de distinguir los conceptos de pobreza y exclusión

h) Ser capaz de discutir con argumentos científicos en torno al concepto de cultura de la pobreza

i) Ser capaz de exponer racionalmente cómo la violencia y el acoso sexual contra las mujeres tiene sus raíces en la desigualdad de género

j) Ser capaz de debatir con argumentos sociológicos sobre las posturas ideológicas en torno a la desigualdad

TEMA 9: LAS INSTITUCIONES SOCIALES I

Concepto sociológico de institución. La familia como célula básica de la reproducción social. Diversidad formal y evolución de la familia. De la familia como unidad de producción a la familia como unidad de consumo. Familia y roles sexuales. La educación: socialización, capacitación y legitimación. La religión. Los medios de comunicación de masas y la opinión pública.

Objetivos específicos:

a) Saber distinguir los conceptos común y sociológico de institución

b) Poder enumerar comprensivamente las funciones de la familia

c) Sabrá clasificar las formas de familia según distintas categorías

d) Explicará los roles atribuidos a los sexos en diversos tipos de familia

e) Sabrá definir las características de la familia occidental actual

f) Será capaz de debatir con argumentos científicos sobre el carácter contingente de los tipos y formas de familia

g) Será capaz de señalar las funciones sociales del sistema educativo

h) Será capaz de describir la relación entre educación, estratificación y movilidad social

i) Será capaz de enumerar las funciones de la religión

j) Será capaz de definir los distintos tipos de organización religiosa

k) Podrá enumerar las funciones de los medios de comunicación

l) Podrá definir el concepto de opinión pública

m) Será capaz de definir el concepto de poder mediático

TEMA 10: LAS INSTITUCIONES SOCIALES II: PODER, CONFLICTO SOCIAL E INSTITUCIONES POLÍTICAS

Conceptos de poder, autoridad y liderazgo. Autoridad y liderazgo en las organizaciones. Del conflicto interpersonal al conflicto social. Las raíces del conflicto social. La dinámica del conflicto. Las ideologías como racionalización. Las instituciones políticas como articuladoras del conflicto social. Del Estado prístino al Estado democrático moderno. Las formas de participación política. La dialéctica Estado/sociedad civil. El individuo vs. la sociedad.

Objetivos específicos:

a) Será capaz de distinguir entre los conceptos de poder, autoridad y liderazgo

b) Podrá enumerar y definir los tipos de autoridad

c) Podrá enumerar y definir los principales estilos de liderazgo

d) Será capaz de definir el conflicto social y diferenciarlo del conflicto interpersonal

e) Podrá enumerar los distintos tipos de conflictos sociales

f) Podrá explicar los pasos que sigue la dinámica de los conflictos sociales

g) Podrá distinguir los conceptos de creencia, religión e ideología

h) Será capaz de enumerar las principales instituciones políticas de las sociedades democráticas contemporáneas y definir sus funciones

i) Será capaz de enumerar y distinguir los principales sistemas políticos

j) Será capaz de definir el concepto sociológico de élite

k) Será capaz de definir el concepto sociológico de sociedad civil y enumerar sus principales componentes

l) Será capaz de debatir con argumentos científicos en torno a la dicotomía Estado vs. Sociedad Civil

TEMA 11: LAS INSTITUCIONES SOCIALES III: ECONOMÍA, EMPRESA, TRABAJO Y SOCIEDAD

Más allá de la economía formal: aproximaciones teóricas entre la Economía y la Sociología. Instituciones sociales de naturaleza económica fundamentales: la propiedad, la división del trabajo, el mercado, y la empresa. La Economía como objeto de estudio de la Sociología: nociones de Sociología de la Empresa, del Trabajo, del Ocio y del Consumo.

Objetivos específicos:

a) Será capaz de enumerar al menos seis autores que hayan considerado las relaciones teóricas entre Economía y Sociología, señalando sus aportaciones

b) Podrá definir en términos sociológicos las instituciones sociales de naturaleza económica fundamentales

c) Será capaz de definir y explicar la división sexual del trabajo

d) Será capaz de señalar los elementos que caracterizan a la empresa como organización y como institución

e) Será capaz de señalar los roles fundamentales de la empresa como institución

f) Será capaz de enumerar los elementos que constituyen el entorno de la empresa

g) Será capaz de enumerar comprensivamente a los actores del sistema de relaciones laborales

h) Será capaz de explicar el papel de la familia como unidad de consumo

i) Será capaz de establecer una distinción entre progreso, crecimiento y desarrollo

j) Será capaz de definir los Indicadores de Desarrollo Humano y señalar algunos esenciales

Cuarta Parte:
Ecología Humana

La denominación de esta sección no es gratuita. Sin duda alguna, la Sociología debe a la Escuela de Chicago la preocupación no sólo por la demografía, sino por el componente espacial de las sociedades humanas. Dejando a un lado el librito de Weber sobre la ciudad (Weber, 1987), y la famosa conferencia de Simmel sobre las grandes ciudades y la vida intelectual (Simmel, 1978), sin olvidar por supuesto algunas circunstanciales referencias de Durkheim a la necesidad de una morfología social estrechamente vinculada a la Geografía, no empieza a haber reflexión sociológica institucionalizada[125] sobre la ciudad antes del desarrollo de la Escuela de Chicago. Precisamente la obra seminal de esta escuela, *La ciudad*, contiene un trabajo de Wirth mucho más importante que su famoso artículo, pues en sesenta páginas de bibliografía reúne buena parte de los estudios y antecedentes de reflexión sociológica sobre la ciudad (Wirth, 1984). Naturalmente, este reconocimiento no significa en modo alguno que el tratamiento de los temas no pueda hacerse también respetando el principio del pluralismo.

^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^

125.- Ha quedado señalada en este documento la *exlcusión* de la Sociología sufrida por Geddes, padre de la urbanística moderna así como de la línea seminal de Le Play; en cuanto a los trabajos de Engels, como de tantos otros, sobre la ciudad industrial y sus problemas estaban por completo fuera del ámbito académico.

Es de estos aspectos de los que trata el temario de esta sección. En el caso de la población consideremos que, en el caso de los estudiantes de Economía, es el primer contacto que tienen con la Demografía y no tendrán muchos más. De ahí la conveniencia de introducir los instrumentos del análisis demográfico, y tratar con amplitud problemas fundamentales de nuestro tiempo, como es el envejecimiento de las sociedades occidentales.

Asimismo, la introducción que se hace a los problemas ecológicos quiere ser también, si no explícitamente sí implícitamente, un estímulo para que el alumnado se interese, en cursos superiores, por asignaturas como Medio Ambiente y Sociedad o Economía Ecológica.

TEMA 12: POBLACIÓN Y MEDIO AMBIENTE

Población y Demografía. Indicadores demográficos. La componente sociológica de los cambios demográficos. El envejecimiento. Distribución de la población y migraciones. Población, entorno y recursos naturales. La crisis ambiental y los límites al crecimiento. La naturaleza social de la Naturaleza: el planeta como ecosistema global de las sociedades humanas.

Objetivos específicos:

a) Será capaz de explicar e interpretar los indicadores demográficos fundamentales, así como de interpretar una pirámide de población

b) Será capaz de explicar el concepto de transición demográfica

c) Podrá señalar los cambios sociales fundamentales que determinan la evolución y las tendencias demográficas actuales

d) Será capaz de definir el concepto de envejecimiento demográfico y explicar sus causas y efectos

e) Será capaz de ubicar geográficamente las grandes corrientes migratorias del siglo XX y las que apuntan en el siglo XXI

f) Será capaz de enumerar comprensivamente las causas de la emigración

g) Será capaz de debatir con argumentos científicos en torno a los límites del crecimiento

h) Será capaz de definir el concepto de ecosistema

i) Podrá enumerar comprensivamente los principales componentes de la crisis ambiental contemporánea

TEMA 13: EL HÁBITAT HUMANO

La perspectiva espacial en la Sociología. La formación de los asentamientos humanos. Pueblos y ciudades: de lo rural a lo urbano. Ciudades, mesópolis, metrópolis, conurbaciones y megalópolis: hacia la urbe global. Problemas sociales de las grandes ciudades. Centro y periferia: el análisis de los procesos urbanos como procesos sociales. La ciudad vivida: mujeres, ancianos, jóvenes, niños y pobres

Objetivos específicos:

a) Será capaz de enumerar comprensivamente las formas de hábitat

b) Será capaz de contrastar las características esenciales de las comunidades rurales y urbanas

c) Será capaz de enumerar y contrastar las principales teorías sobre el crecimiento de las ciudades

d) Será capaz de situar espacialmente las principales conurbaciones del planeta

e) Será capaz de definir los conceptos de suburbanización y *genty*fricación

f) Será capaz de definir los conceptos ecológicos de competencia, invasión y sucesión en el análisis urbano

g) Será capaz de debatir con argumentos racionales sobre la distinta percepción de la ciudad de distintos colectivos sociales: hombres, mujeres, ancianos, niños y pobres

Quinta Parte:
Dinámica Social

Esta sección, además de explicar los conceptos vinculados al cambio social y las teorías sobre el mismo, persigue básicamente que el alumnado observe la plasmación de la mayoría de los conceptos y procesos sociales analizados durante el curso en la sociedad que están viviendo, y muy especialmente en la que, según atisbamos, les va a tocar vivir. La explicación de la evolución social tiene pleno sentido, sin duda alguna, para comprender la finitud y variabilidad tanto de los valores

como de las estructuras sociales, pero es de especial utilidad para adquirir una perspectiva racional frente a los propios procesos de cambio social que afectan a nuestras propias biografías. De ahí que, mientras el tema 14 mira hacia atrás, mostrando los intentos habidos desde la Sociología para comprender los procesos que han conducido a las sociedades humanas a su actual conformación, por el contrario el tema 15 mira hacia el futuro, desde el presente, intentando apuntar en las mentes del alumnado los principales desafíos y oportunidades a las que ya se están enfrentando pero, muy especialmente, han de enfrentarse.

En este punto estimo de interés discutir con suma brevedad dos cuestiones: la primera se refiere a la capacidad y la pertinencia de la Sociología para mirar hacia el futuro; la segunda se refiere a la denominación escogida para el tema 15.

Respecto a la primera cuestión, hay que señalar que la preocupación por la predicción está en el origen mismo de la Sociología, que en el fondo no hace sino anticipar aquellos fenómenos que van a afectar al conjunto de la sociedad, detectándolos en unidades menores. Basta que pensemos en el pequeño rincón de Europa en donde podía ser realidad esa *sociedad industrial* en la que pensaba Saint Simon a principios del siglo XIX, y que a finales del XX se extendía a buena parte del planeta. Pero lo mismo podríamos decir de cualquiera de los descubrimientos sociológicos posteriores. La Sociología surge, en buena medida, para explicar (o autoexplicar) qué está pasando en una Europa que se agita al abrigo de revoluciones tecnológicas, sociales, económicas, políticas: unos fenómenos que, con más o menos rapidez, se han venido extendiendo en mancha de aceite. Y hoy, de nuevo, la única posibilidad de supervivencia de la Sociología como una ciencia autónoma estriba en su capacidad para explicarle (autoexplicarse) al mundo lo que se le viene encima.

Para toda ciencia, su capacidad para hacer predicciones en términos de "si-entonces (*if-then*)" es la auténtica y definitiva prueba de su capacidad científica, y así se propone a menudo que deberíamos entenderlo en la Sociología (Kemper, 2000), pero no es menos cierto que cuando nos vemos impelidos, en investigaciones aplicadas, a hacer predicciones, se nos crea *"una gran ansiedad"* (Becker, 2000), especialmente en momentos de particular incertidumbre sobre el futuro, porque nos manejamos con elementos demasiado complejos (todo lo social interacciona con todo lo social), y el *efecto mariposa* no es menos considerable a los hechos sociales que a las condiciones climáticas. Lo cual no debe acomplejarnos, pues como ha expresado Georges Balan-

dier:

> *"La imprevisibilidad no es necesariamente el signo de un conocimiento falso o imperfecto; es el resultado de la naturaleza de las cosas, y por tanto es necesario dejarle su lugar y su cualidad"* (Balandier, 1989:63)

Pero, si las ciencias físico-naturales se atreven a ir cada vez más allá, con la ayuda de instrumentos nuevos tan arriesgados como la teoría del caos (Hayles, 1993) o la lógica borrosa (Kosko, 1995), aún cada vez más consciente de la dificultad de predecir el comportamiento de los fenómenos complejos, debemos confiar en que también será capaz de enfrentarse a ese desafío una ciencia que, desde su origen, se ha movido en el ámbito de la más borrosa de las lógicas: la lógica que depende de los valores de quien la aplica[126].

La propia denominación que utilizamos para el tema 15 pone de manifiesto la necesidad de tomar con infinita modestia y prevención todo pronóstico. Desde que mediados del siglo XX la velocidad a la que se han venido produciendo los cambios tecnológicos ha llevado a sucesivas denominaciones para una sociedad emergente de la que apenas empezamos a poder esbozar sus características. Así, una sociedad futura

126.- Todo lo cual no quiere decir, en modo alguno, hacer Futurología, o prognosis, pero justamente por el mucho respeto que tenemos por dicha disciplina, en la que a través de las aportaciones de investigadores como Kahn (en la línea de las proyecciones lineales) o Jouvenel (en términos más imaginativos), y tantos otros, las ciencias sociales han alcanzado altas cotas de efectividad. Sencillamente, se trata de apuntar las tendencias de la sociedad actual y los futuribles que nos sugieren. En este sentido, si (después de décadas de alegres pronósticos) ningún científico social se atrevería hoy a hacer pronósticos sobre geoestrategia mundial, o sobre el curso futuro de la alternancia de partidos en España, dado que son procesos que dependen de demasiados factores y están fuertemente sujetos al porcentaje de imprevisibilidad del comportamiento de los seres humanos individuales (cómo la precaria situación laboral del hermano de un político de la oposición puede conducir ineluctiblemente a un cambio de gobierno años más tarde, o la visita a un centro comercial de la primera dama de una gran potencia puede llevar a la ruina y decadencia de esa nación, no son juegos mentales, sino *efectos mariposa* que, lógicamente a posteriori, podríamos aplicar a sorprendentes cambios sociopolíticos de los últimos años); pero sí podemos aproximarnos a la dirección que tomará el trabajo a corto y medio plazo, en la medida en que conocemos sus determinantes estructurales, la dirección de las nuevas tecnologías e incluso la cadencia en las innovaciones tecnológicas y su difusión.

a la que no terminábamos de llegar se empezó denominando, bajo la inspiración historicista de Spengler y Toynbee, *era atómica*, *era cibernética*, o *era de la información* o *era del conocimiento*. Cuando los sociólogos empezaron a ocuparse del asunto, introdujeron el término *sociedad*, pero no por eso dejaron de surgir calificativos nuevos. Alain Touraine fue modesto y no se atrevió a introducir un término nuevo, poniendo únicamente de manifiesto, con su denominación de *sociedad post-industrial*, que era algo distinto a la sociedad industrial (no es banal que también fuesen los filósofos y sociólogos franceses quienes introdujesen el término *post-modernidad*), y a través de la obra de Daniel Bell la denominación haría fortuna, especialmente dentro de la Sociología, aunque algunos sociólogos prefieron utilizar denominaciones propias, como la *sociedad industrial desarrollada* de Herbert Marcuse, o la *sociedad urbana* de Henri Lefebvre. Mientras, otras denominaciones se venían proponiendo: *sociedad tecnológica* tuvo bastante éxito en los '70, pero compitiendo con los términos existentes y con otros, como la *sociedad tecnotrónica* del politólogo Brzezinski, la *sociedad del conocimiento* del economista Peter Drucker, o con el de *sociedad de la información* que, adaptando la propuesta macluhaniana introdujeron los primeros comunicólogos, y que es la que provisionalmente la mayoría hemos aceptado, por una razón esencial: la propia fuerza de los medios de comunicación de masas, que se han encargado de convertir un término exclusivo de su campo en inclusivo de toda la sociedad. Pero es curioso que el autor que más ha hecho por hacernos conscientes de la emergencia no de un paso en el proceso evolutivo de la sociedad industrial, sino de un salto que él mismo definió en términos de brutal *shock*, no le pusiese nombre. Me refiero a Alvin Toffler, que prolonga la línea del pensamiento de Mumford y a su través de Geddes, y que se limitó a enumerarla, como la tercera de las grandes oleadas civilizatorias que han marcado la construcción de la Humanidad. Aún así, se han seguido usando otras denominaciones a lo largo de las últimas dos décadas: la *sociedad tecnológica* que tanto gustó a los herederos de la Escuela de Frankfurt, la *sociedad global* del polifacético François Benko, que ha inspirado los informes del Club de Roma, o la *sociedad red* que recientemente ha sido recuperada como denominación por Manuel Castells. La última que prueba fortuna es la *era del acceso*, propuesta por Jeremy Rifkin, que en cierto modo sigue la senda de la *sociedad opulenta* de Galbraith.

Hoy algo es indiscutible: el término *sociedad post-industrial* podía servir para denominar a la sociedad industrial en crisis, pero no es un nombre propio. Pero no todos terminamos de estar *a gusto* con la

denominación de *Sociedad de la Información*. Si la tomamos en referencia a la importancia de los medios de comunicación de masas, estamos pensando en un fenómeno precisamente típico de la sociedad industrial: la sobreinformación, la preocupación por el ruido y la redundancia, son temas que ya estaban muy presentes en la sociedad industrial. Por lo demás, la información es un vector que está presente desde el principio de la Humanidad teniendo idénticos efectos a los actuales, facilitando la interacción de los otros componentes de las sociedades humanas (Población, Organización, Entorno Ambiental, Tecnología y Cultura). Incluso si tomamos más bien el término *informacional*, como hace el sociólogo español Manuel Castells en referencia *"al atributo de una forma específica de organización social en la cual la generación, procesamiento y transmisión de información llega a ser la fuente fundamental de productividad y de poder*" (Castells, 1999) no tenemos nada nuevo en sí mismo. La única diferencia estriba en la impactante velocidad a que eso se produce en la actualidad, una velocidad que viene incrementándose progresivamente (y de forma exponencial a partir de principios del siglo XIX) desde el origen de la civilización.

Lo que más bien caracteriza en exclusividad histórica a la sociedad emergente es más bien la capacidad, gracias ciertamente a las nuevas tecnologías de procesamiento y transmisión de la información, de superar las barreras espacio-temporales. Pensemos que estamos en el principio, más o menos en el momento equivalente a aquel en que Saint Simon habló de *sociedad industrial*, aunque fuese casi siglo y medio más tarde cuando se rescatase esa denominación que, sin lugar a dudas, caracterizará en la historia a los últimos dos siglos. El teletrabajo, del que debemos ocuparnos sin duda en un curso de Sociología General, no es sino la antesala; es, respecto a lo que el trabajo probablemente signifique en el futuro, como los telares del siglo XVIII respecto a una factoría de la General Motors.

En cualquier caso, no es el momento ni el lugar para extendernos en esta cuestión. Solamente pretendo llamar la atención sobre la importancia de la denominación de ese tema que proyecta al alumnado hacia el futuro, por cuanto la denominación debe llevar en sí misma la carga semántica suficiente como para visualizar los contenidos. Por ello, tras años de utilizar yo mismo la denominación de *Sociedad de la Información*, he creído éste un buen momento para bucear a la búsqueda del Saint Simon que haya acertado en definir claramente la naturaleza de la sociedad emergente. Porque la denominación que me parece más

acertada, *Sociedad Telemática*[127], la vemos aparecer por vez primera, casualmente y sin pretensiones, en un informe que es heredero directo de la religión saint-simoniana que ha alimentado durante dos siglos la tecnocracia francesa: el famoso informe Nora-Minc sobre *la informatización de la sociedad* que revolucionó, a finales de los '70, las ideas económicas europeas (Nora, Minc, 1983). Pero inmediatamente después la vemos consagrada por un ensayista de perfil tan saint-simoniano como el de Alain Minc: James Martin, un tecnólogo, asesor de multinacionales de electrónica y profesor universitario que publicó, en 1978, un libro que, bajo la traducción de *La sociedad interconectada*, expresa muy bien las tendencias que ya apuntaban, y que hoy se han manifestado (todas ellas) en plenitud (Martin, 1980)[128]. Martin publicaba un nuevo libro en 1981con el título de *La sociedad telemática*, que nos alumbra más explícitamente sobre las nuevas interacciones entre las nuevas tecnologías de la información y la sociedad (Martin, 1985). Si fue un ingeniero industrial con preocupaciones sociales quien dio nombre a la *sociedad industrial*, parece que hay una cierta lógica semántica en que tomemos ahora esa nueva denominación de *sociedad telemática*.

TEMA 14: EL CAMBIO SOCIAL

El concepto y los componentes del cambio social. Evolución y progreso. La dinámica del cambio: iniciación, difusión, terminación. Principales teorías sociológicas sobre el cambio social: evolucionismo, marxismo y teorías del conflicto, Weber y el papel de las ideas, estructural-funcionalismo y cambio, neoevolucionismo ecológico. De las sociedades primitivas a la sociedad telemática.

Objetivos específicos:

a) Será capaz de definir sociológicamente los conceptos de innovación y difusión

b) Será capaz de definir comprensivamente y contrastar los

127.- La palabra *telemática* (que deriva de la fusión de telecomunicación e informática) es definida por los diccionarios más actuales como *Servicio de telecomunicaciones que permite la transmisión de datos informatizados a través del teléfono*. Como término, no puede encontrarse en diccionarios o enciclopedias anteriores a 1990.

128.- El término inglés, *wired*, es el que ha marcado la cultura internet en su prehistoria

conceptos de evolución y progreso

c) Podrá enumerar y describir las principales teorías sociológicas sobre el cambio social.

d) Será capaz de explicar la evolución de las sociedades humanas atendiendo al menos a tres vectores de cambio.

TEMA 15: MIRANDO AL FUTURO CON LA IMAGINACIÓN SOCIOLÓGICA: HACIA LA SOCIEDAD TELEMÁTICA

Sociedad y prognosis: entre la utopía y la distopía. El impacto social de las nuevas tecnologías: la reformulación de la familia, la socialización, el género y la política. La globalización, sus descontentos y sus víctimas: economía y trabajo. Internet, el paradigma.

a) Será capaz de definir los conceptos de prognosis, utopía y distopía

b) Será capaz de enumerar y describir al menos cinco futuribles de entre las propuestas utópicas y distópicas formuladas en las últimas décadas.

c) Será capaz de describir las principales características de las nuevas tecnologías de la vida, la información y los materiales, y sus efectos en la población y la organización social

d) Será capaz de enumerar comprensivamente los cambios que se están produciendo en las principales instituciones sociales

e) Será capaz de debatir con argumentos racionales sobre las funciones del Estado y la política en una sociedad globalizada y virtualizada

f) Será capaz de enumerar las características de las nuevas formas de trabajo emergentes

g) Será capaz de enumerar los sectores económicos que ganan y pierden en la sociedad telemática

h) Será capaz de describir los nuevos estilos de vida, ocio y consumo característicos de las áreas centrales del planeta

i) Será capaz de debatir con argumentos racionales sobre los beneficios y perjuicios que a las distintas sociedad acarrea la globalización

j) Será capaz de definir Internet como tecnología, organización e institución

k) Será capaz de definir los efectos de Internet en la sociedad

l) Será capaz de describir los principales problemas sociales que se manifiestan en Internet

Metodología docente aplicada

He desarrollado ampliamente en otro apartado las alternativas de las que en lo que se refiere a la didáctica disponemos en la actualidad, atendiendo a las limitaciones estructurales desarrollados en el primer capítulo. Por ello me limitaré a señalar los instrumentos a utilizar para la docencia de esta asignatura, así como la forma concreta en que se aplican, sin extenderme de nuevo en sus características generales. Asimismo, atendiendo al cronograma del periodo teóricamente disponible en el cuatrimestre, ubicaré en cada momento tales instrumentos.

Todo ello a plena consciencia de que, como ha quedado dicho, es extremadamente raro el cuatrimestre en el que pueden completarse las 15 semanas lectivas efectivas. La duración efectiva del curso es además desigual para cada asignatura, pues los horarios cambian de año en año en función de un criterio que tiene muy poco que ver con la pedagogía (el status y la antigüedad determinan el orden de elección de horarios por parte de los docentes), y la ubicación de las fiestas a lo largo de la semana cambia en función del calendario; de forma de forma que los puentes, oficiales o *salvajes* pueden llegar a hacer perder hasta dos semanas de clase a unas asignaturas, mientras que otras no habrán perdido ni un sólo día. El propio calendario oficial ya instituye de hecho cuatrimestres desiguales, siendo el segundo una semana más corto que el primero en el curso 2.000/2.0001, con lo que se imposibilita de partida el poder impartir en el segundo cuatrimestre las 60 horas de docencia que teóricamente son exigibles para dar por cursada una asignatura de 6 créditos.

La siguiente tabla muestra, en función del calendario lectivo oficial de la Universidad de Extremadura, y de la ubicación que puede darse del horario de la asignatura es función de la elección del docente (al principio, en el centro, al final o repartida a lo largo de la semana), el mínimo y el máximo de semanas lectivas reales para el curso 2000-2001. La ubicación en el calendario de los días que son ocasión de puentes puede modificar ligeramente el cálculo para otros cursos.

Duración lectiva real del cuatrimestre en semanas		
Curso 2000/2001	Máximo	Mínimo
1er cuatrimestre	15	13
2º cuatrimestre	14	12

Por ello la planificación del curso la hacemos considerando una duración real de 14 semanas (una interpretación optimista para el segundo cuatrimestre de algunos cursos, ciertamente), conscientes de la imposibilidad de que en todos los cuatrimestres vayamos a disponer de esas 60 horas que la materia tiene asignadas.

La previsión es, además, como así ha venido ocurriendo al menos hasta la fecha en ésta y las demás materias que he impartido, salvo situaciones muy excepcionales, la de impartir todo el temario, acelerando si es preciso en aquellos apartados de los temas que en cada momento considere menos importantes, pero sin dejar de darlos. No obstante, cuando por causas totalmente imprevistas y plenamente achacables al alumnado, como son los cada vez más abundantes *puentes salvajes*, se rompa la planificación, el criterio es dar la materia por explicada remitiendo a los materiales de consulta señalados para cada tema.

Dinámica de la docencia y herramientas

La base de la metodología aplicada será la **explicación** del temario. Naturalmente, cuando hablamos de explicación del temario no debemos pensar únicamente en un *resumen* del tema (que, a pesar de lo maltratado que está en la literatura pedagógica, y en los proyectos docentes, hay que hacerlo, pues una buena explicación oral de conjunto es un instrumento de aprendizaje mucho más intenso que la simple lectura de un manual o un artículo), sino en destacar y asegurarse la comprensión de los conceptos fundamentales; en apuntar ejemplos lo más cercanos a las vivencias culturales del alumnado posible para asegurar esa comprensión; en plantear dilemas interpretativos que, a la luz de las distintas perspectivas existentes y de las actitudes del propio alumnado, faciliten un diálogo socrático con la clase.

Respecto a este metodología, en el caso concreto de una asignatura como la Sociología General es especialmente importante atender a dos criterios ineludibles. En primer lugar, al método comparativo, que debe aplicarse mediante la utilización de casos y ejemplos que permitan al alumnado contrastar la diversidad cultural. Y en segundo lugar, el pluralismo. Ya he hecho referencia a esa necesidad en otros momentos, pero quiero resaltarlo particularmente en el momento de la explicación. Así, de cada uno de los temas sujetos a controversia, me aseguro en mis clases de que las diversas interpretaciones existentes han sido comprendidas, con independencia de que cuando hay interpelaciones al respecto pueda mostrar mis preferencias personales.

Aunque el número de temas coincide con el de semanas teóricas de docencia (14), lo cierto es que hay temas que requieren más tiempo de explicación que otros. Ello nos permite equilibrar el calendario para intercalar sesiones de prácticas con finalidades diversas según el momento.

La gestión de los créditos prácticos

Como contamos con un marco que nos determina (la estructuración

de la docencia en el centro en bloques de dos horas)[129], plantearnos los *créditos prácticos* en bloques homogéneos es imposible. No obstante, pueden intercalarse dentro de las propias clases, conscientes de que los bloques de dos horas, aún con los descansos cuando es el caso, son en ocasiones excesivas dada la densidad conceptual o la complejidad teórica de algunos temas. Así, a veces se destinará la última media hora del bloque a realizar **debates** en torno a temas de actualidad (y por tanto suficientemente conocidos en términos generales por la mayoría del alumnado) que nos permitan utilizar conceptos o teorías sociológicas recientemente explicadas, y que podemos considerar de hecho también como sesiones prácticas.

Las sesiones dedicadas por completo a los *créditos prácticos* consistirán básicamente en dos elementos. En primer lugar sesiones de **cine**, que como ha quedado explicado en la sección correspondiente darán lugar por una parte a pequeños ensayos a considerar en la evaluación, y por otro lado a la celebración de debates temáticos en clase. Las películas seleccionadas persiguen que puedan cubrir partes extensas del programa manteniendo un nivel de amenidad suficiente para el alumnado. El mecanismo es el mismo que el del cine-forum: se entrega una hoja a los alumnos con las características de la película y los aspectos de la asignatura (temas, conceptos) que trata, y se hace una pequeña presentación antes de su proyección, señalando entonces las características del ensayo, de no más de tres páginas (que en estos trabajos se admiten incluso manuscritas) que deberán entregar dos o tres días más tarde. En principio se planea exponer tres películas. Sin embargo, la experiencia de cursos anteriores no permite asegurar que todos los cursos sea posible llegar a ver las tres, dado el calendario de

129.- El docente tiene libertad para utilizar bloques de una hora o de dos, pero el sistema de elección de horarios convierte esta libertad teórica en ficticia, pues una vez ha elegido el profesorado más antiguo y de mayor status son bloques de dos horas lo que quedan. No obstante, esa estructuración parece ser también, en la actualidad, la preferida de los alumnos. Naturalmente, dos horas de clase son excesivas, con lo que en la práctica se reduce de facto el tiempo lectivo: las dos horas pueden dividirse en dos sesiones separadas por un descanso de cinco, diez o incluso quince minutos (depende del docente), o bien convertirse en una única sesión de una duración que en la práctica oscila entre hora y media y hora y tres cuartos. Naturalmente, estas prácticas provocan que, cuando por necesidades del temario se imparten realmente las dos horas de clase, el alumnado se inquieta y el último cuarto de hora, especialmente en grupos numerosos, es ya casi insostenible y muy agotador para el docente.

fiestas y eventos; de ahí que se consideren dos como esenciales, y una tercera que se puede utilizar o no según vaya el calendario.

Y en segundo lugar el **trabajo de curso**, que, aunque voluntario, se convierte casi en obligatorio para quienes asisten a clase. El trabajo requiere una serie de fases que se distribuyen a lo largo del cuatrimestre: a) oferta del trabajo de curso, b) explicación de las características y metodología para la realización del trabajo, c) oferta de temas, d) seguimiento del trabajo, e) exposición en clase de avances logrados por parte de los miembros de cada equipo, f) recepción y evaluación del trabajo.

Se ha insistido repetidamente, en este proyecto, en la voluntad de que el alumnado comprenda en todo momento que la Sociología es una disciplina científica orientada a la comprensión de los hechos sociales, y por tanto un instrumento imprescindible para la resolución de los problemas sociales. Aunque un curso introductorio de Sociología no puede, ni debe ser, un curso de Sociología aplicada, sin embargo la carga práctica considero que sí debe orientarse en esta dirección.

Salvo entre quienes mantienen posiciones objetivistas radicales, hay un acuerdo general en que podemos considerar como problema social a aquellos fenómenos sociales que desde la perspectiva de los valores dominantes se consideran disfuncionales para la organización social. Sin necesidad de entrar en este punto en el debate teorético de fondo, podemos considerar que hay también cierto acuerdo en que son problemas que interesan a la Sociología cuando persisten en el tiempo esencialmente porque hay un cierto número de soluciones alternativas competitivas sobre las que la gente no se pone de acuerdo. La Sociología Aplicada, si es que la podemos considerar como una rama de la Sociología, se ocupa de analizar la raíz de los *problemas* y la efectividad de las distintas políticas o programas que intentan *resolverlos*. Pero, sea como fuere, es evidente que la Sociología se aprende mucho mejor cuando se tienen en mente una serie de *problemas* sociales.

De ahí que el trabajo práctico de la asignatura se oriente en esa dirección. Tanto los debates en el aula, como los ensayos sobre las películas, como especialmente los trabajos de curso, persiguen que el alumnado aprenda el manejo de los conceptos y teorías sociológicas, pero *sobre el terreno*, aunque sea un terreno virtual. Por otro lado, la utilización de *problemas sociales* permite que, partiendo de sus actitudes y valores personales, y del conocimiento científico que le ofrece la asignatura, el alumnado pueda posicionarse en debates.

En este sentido, como ha quedado visto, los *temas* de la Sociología

son tan variados como variadas son las manifestaciones de la vida en sociedad, y en consecuencia lo mismo podemos decir de los *problemas* sociales. Por ello conviene ceñirnos, atendiendo al temario, a una serie de problemas concretos, que el alumnado identifique con facilidad, sobre los que centrar tanto los debates como los trabajos de curso. Si bien hay que apuntar que la dinámica, según vengo haciendo, es la de concretar cada curso en no más de quince problemas concretos para desarrollar en los trabajos de curso, que de año en año se cambian, entre otras cosas para evitar la simple reproducción/adaptación.

He hecho referencia, en el apartado 1.2.2.2.5., a la casuística especial del absentismo del alumnado, sea por razones de trabajo, o por cualesquiera otras. Según materias, titulaciones y años, éste puede oscilar en nuestro centro entre el 5-10% y el 70-80%. Pero, como ha quedado expuesto, este absentismo puede reducirse, si realmente se tiene voluntad de hacerlo[130], en primer lugar por supuesto que esforzándose en hacer más llevaderas las clases, pero también y sobre todo fijando normas de evaluación que primen directa e indirectamente la asistencia. Aún así, habrá un porcentaje inevitable de *no presenciales*, para quienes hay que arbitrar algún tipo de solución. De ahí la conveniencia de los manuales y libros de referencia fundamentales puedan ser accesibles, pero también de que aprovechemos, docentes y discentes, las oportunidades que nos brindan las nuevas tecnologías de la información: así se prevé la atención de **tutorías virtuales** durante los horarios de tutoría presencial, en la sala de chat de mi página web.

Del manual

En la medida en que la metodología de enseñanza es la explicación, la base fundamental para el estudio que el alumnado va a utilizar son los apuntes de clase. La experiencia nos muestra que incluso cuando existe un manual o libro de texto obligatorio, pese a todo los alumnos toman sus propios apuntes, o van subrayando el libro con distintos colores destacando aquellos aspectos, conceptos y apartados que remarca el profesor, con lo cual el trabajo no es menor que la toma de apuntes.

Sin embargo, en uno u otro caso encontramos una gran diversidad de

130.- Es decir, si el docente es plenamente consciente de que está aquí para conseguir que el máximo número de alumnos y alumnas posible aprendan el máximo número de cosas posibles.

estilos y calidades en la toma de apuntes. Unos apuntes mal tomados, mal subrayados y mal sintetizados dan como resultado un aprendizaje incorrecto. Por ello he construido una colección de más de un centenar de transparencias con las que apoyar las explicaciones remarcando los puntos fundamentales, o explicando gráficamente algunos conceptos o procesos más abstractos. El alumnado puede optar por tomar notas de las transparencias a medida que sigue la explicación, aunque la previsión es publicarlas, de ser posible en este curso, en mi página web.

En cualquier caso, la disponibilidad de una fuente común de estudio parece conveniente, de forma que, sean mejores o peores las explicaciones de clase y los apuntes, la generalidad de los cursos introductorios a la Sociología utilizan como material básico o complementario un manual en el que el alumnado pueda ampliar, concretar, aclarar lo que ha escuchado en clase. Los manuales han sido ampliamente utilizados en Sociología desde el mismo instante de su institucionalización[131], y su número ha venido creciendo de forma exponencial. Y, junto a ellos, los diccionarios y enciclopedias constituyen un material complementario de primer orden al que también debemos prestar atención.

No obstante, respecto a la utilización de los manuales podemos encontrar en el profesorado universitario de ciencias sociales dos actitudes bien distintas, que a modo de tipos ideales definiríamos como, en un extremo, de rechazo a los manuales por considerar que las explicaciones propias y las actividades a desarrollar en clase (lecturas, trabajos, debates...) pueden superar, si no en cantidad al menos en calidad, a los conocimientos que el alumnado puede adquirir en un solo libro, o en el otro extremo, de confianza absoluta en que el manual es el único instrumento que puede ayudar al alumnado a tener una comprensión cabal y sistemática de la materia (Zapata, 1999, citado en Zarandieta, 2000:296). Probablemente ambos extremos puedan ser racionales en determinadas circunstancias, pero seguramente, en la generalidad de los casos, una actitud intermedia sea lo más sensato, y no por eclecticismo sino porque la experiencia propia y ajena nos señala las virtudes de los

131.- Descartando los tratados, como el de Spencer, explícitamente no orientados a la enseñanza, el primer manual conocido parece ser el de George Vincent y Albion Small, editado en 1895. En castellano uno de los más antiguos que conozco es el de L. Gámbara, dirigido a *"estudiantes de Derecho, de Filosofía y de bachillerato y de cultura general"* editado por la Casa Editorial F. Granada y Cª en Barcelona, hacia 1910 (no tiene fecha, pero puede deducirse por las obras anteriores del mismo autor que aparecen en la página de créditos).

manuales[132] siempre que éstos respondan a determinados criterios, así como los riesgos que conlleva tomarlos como único material de estudio. Es decir, no creemos que el manual deba sustituir al docente, porque en tal caso podríamos llegar a considerar que sobra el docente, dados los detallados planes de trabajo, tareas, ejercicios de ampliación y demás actividades para el alumno que incluyen algunos manuales[133].

Sin duda, el libro de texto ideal es el que cada profesor o profesora debiéramos construir a medida que los años de experiencia docente e investigadora nos permitan un dominio de nuestra asignatura y, específicamente, de nuestro programa. El dicho popular de que *cada maestrillo tiene su librillo* adquiere en este punto sin duda su auténtica significación. Sin embargo, como ha quedado dicho, ello requiere muchos años de experiencia docente, y es sin duda una tarea que puede resultar aburrida y monótona a muchos docentes, especialmente a quienes están superespecializados en determinadas líneas de investigación. El propio temor a *inventar la rueda* es seguramente, también, un fuerte impedimento para esa tarea, como no lo es menos el temor a no ser capaz de superar la tentación de *"escribir para nuestros colegas"* (Picó, Sanchís, 1996:11) en lugar de hacerlo pensando en una población lectora de estudiantes de primer o segundo año de carrera.

Por ello, la tendencia más generalizada es la de adoptar uno o varios

132.- Por otra parte, la mera posibilidad de que uno alumno o alumna deba faltar a clase durante unos días, y no tenga amistades a las que pedir los apuntes (los cuales además nunca pueden reflejar fielmente una explicación), aconseja que se disponga de un manual con el que preparar el tema o los temas a cuyas clases no se ha podido asistir.

133.- Sin necesidad de volver a extendernos en el tema de la virtualización de la docencia universitaria, cabe hacer referencia a las impresionantes webs complementarias a algunos manuales norteamericano (por ahora únicamente en inglés), que incluyen toda una planificación en un sentido global de la docencia, incluyendo auténticos exámenes en línea. Naturalmente, ello también debería hacernos pensar en las posibilidades de que la docencia universitaria se transforme en una auténtica orientación a seres adultos que se autoforman acompañados de sus profesores, con una reducción de las actividades en el aula a su mínima expresión y una mayor dedicación del docente a organizar y dirigir unas prácticas reales, y a conducir al alumnado al debate y a la reflexión. Pero esto es adelantarnos en posiblemente algunas décadas; de ahí que, en un proyecto docente a defender en el año 2.0001, sólo quepa una reflexión de este tipo en una nota a pie de página.

manuales ya existentes. Pero la variedad tipológica y conceptual es tanta, y los intereses en juego son en ocasiones tan fuertes, que en ocasiones resulta realmente difícil hacer una buena elección. Pero, a la vez, se hace preciso *fijar* uno o varios manuales (algunos pueden ser realmente intercambiables si el planeamiento de la docencia y de los manuales es claramente pluralista), que estén explicitados en el programa que maneja el alumnado. Por un lado, porque hay *'manuales'* y libros de textos que son realmente malos, en ocasiones incluso nefastos para la formación de una mente libre y crítica como debe ser la de una persona que ha pasado por la Universidad, o que por el contrario *vendiéndose* como *introducciones* a la materia son en realidad textos que sólo pueden ser comprendidos por estudiantes de cursos avanzados de Sociología, como ocurre con las lecciones del último curso de Adorno en Frankfurt (Adorno, 1996), o son más bien, como así ocurre en el título original del más conocido, *invitaciones* a la materia (Berger, 1983), cuya lectura puede ser muy recomendable pero que no cubren las necesidades docentes del curso. Pero elegir un buen manual, o unos buenos manuales, es una tarea fácil si consideramos el número de los existentes, pero en realidad cada vez más difícil justamente por las crecientes posibilidades de elección.

La variedad tipológica de manuales es enorme. Hay manuales que son auténticos tratados de Sociología, que recogen y profundizan hasta la extenuación todos los temas y conceptos, frente a modelos ultracompactos que explícitamente declaran su voluntad de introducción a la materia. Hay manuales organizados en torno a una perspectiva teórica (funcionalistas, marxistas, constructivistas, feministas, ecologistas...), o incluso desde una perspectiva ideológica, religiosa o política militante, mientras que otros enfatizan una perspectiva pluralista, o incluso explícitamente ecléctica (Goldsmid, Wilson, 1980: 186). Hay manuales (la mayoría) con una orientación disciplinaria fuerte, mientras que otros (un número creciente) se expanden por las fronteras (hacia la psicología, la economía, la geografía, la biología, la antropología...) con una orientación transdisciplinaria clara. Hay manuales de un único autor, escritos por varios en equipo, o construidos por un autor-editor que reúne a especialistas de cada tema para elaboren su propio capítulo. Hay manuales que se limitan a exponer el estado de los conocimientos sobre cada tema, mientras que otros incorporan expresiones *aplicadas* (recuadros con datos y extractos de informes sociológicos, propuestas de ejercicios de aplicación) o incluso ejercicios para facilitar el aprendizaje, así como hay manuales que organizan las referencias en términos globales (con una bibliografía general) mientras que otros lo

hacen de forma temática (añadiendo en muchos casos referencia a fuentes para cada tema) o de forma mixta.

Una distinción esencial es la que se puede hacer entre manuales *autóctonos* o *importados*. Una mezcla de complejo de inferioridad y de evidencias ha alentado, no sólo en España sino en todo el mundo, la utilización de manuales procedentes de los centros neurálgicos de la disciplina. Si hasta mediados de los ‘80 este hábito era en cierto modo multipolar, utilizándose introducciones o manuales franceses (Gurvitch, Mendras, Duverger, Cuvillier, Aron, Cazeneuve, entre otros), ingleses (Bottomore), italianos (Alberoni, Ferrarotti) e incluso alemanes (Freyer), además de por supuesto norteamericanos (Inkeles, McIver&Page, Ogburn & Ninkoff, Chinoy, Davis, Rocher, Horton&Hunt, Nisbet y tantos otros, algunos todavía en uso), paradójicamente la globalización ha reducido las fuentes de importación de pensamiento sociológico a los Estados Unidos (teniendo casi como única excepción reseñable el del británico Giddens, que en cierto modo se presenta como un manual *europeo*, aunque siga siendo más bien *anglosajón* con todo lo que ello implica). Conscientes de este proceso, al que sin duda no son ajenas pues ya se trata de multinacionales con capacidad editorial en todos los países, incluido el nuestro, las grandes editoriales americanas han iniciado a finales de los ‘90 un camino de revisión de sus manuales en dos direcciones: en primer lugar, globalizando la perspectiva, tradicionalmente demasiado etnocéntrica (de forma que hasta los ejemplos eran, en todos los casos, de los Estados Unidos), y en segundo lugar adaptando las traducciones a las particularidades idiomáticas y culturales, distinguiendo entre ediciones *en español* y ediciones *españolas*.

La producción nacional de manuales tiene también una tradición que empieza a ser larga. Entre mediados los ‘50 y primeros ‘70 aparece la primera oleada de manuales, tratados, introducciones sistemáticas e incluso libros de divulgación que directamente se presentan como *de Sociología*, coincidiendo con el proceso de institucionalización de la Sociología en España, entre los que cabe citar los de Perpiñá (1956), Salustiano del Campo (1962), Francisco Ayala (1966), José Castillo (1968), María Angeles Durán (1968), Salvador Giner (1969), Muné (1971), Betes & Sarriés (1972) o Jiménez-Blanco (1975), además de diversos textos de teoría sociológica como los de Moya (1971), González Seara (1971) o Díez Nicolás (1976). Desde los años ‘80 se ha producido una auténtica multiplicación de manuales, muchos de ellos exclusivamente dirigidos al público local (al alumnado de la Universidad donde el autor o autora ejerce la docencia), que en no pocos casos

se colocan en condiciones de competir con los experimentados manuales de origen norteamericano.

El propio origen de los manuales marca también a menudo sus contenidos y características, y genera variedad tipológica y sus particulares limitaciones, algo especialmente visible en el caso de los manuales españoles (Picó, Sanchís, 1996). En unos casos surgen como resultado de la adaptación de ejercicios de oposición a titularidades o cátedras, por lo que teniendo un indudable interés como documentos teóricos, no tienen sin embargo las virtudes de generalidad, amplitud y pluralismo que cabe esperar de un instrumento docente que debe ser utilizado por un alumnado todavía inexperto. En otros casos, son el resultado de una colaboración departamental con el fin de atender un programa común (los manuales españoles más completos responden a este principio, como ocurre con los coordinados por el profesor Salustiano del Campo en la Universidad de Madrid, los profesores Juan Francisco Marsal y Benjamín Oltra en la de Barcelona, el profesor Manuel García Ferrando en la de Valencia, o más recientemente el profesor Alfredo Hernández en la de Valladolid, o los profesores Salvador Cardús y Esther Fernández en la Oberta de Cataluña, entre otros[134]). En otros, finalmente, se trata de intentos, más o menos logrados, de sistematizar la experiencia docente diseñando un libro de texto, más que un manual (pues rara vez responden a toda la amplitud temática de la Sociología), adaptado al programa que se viene impartiendo en el propio centro y, también habitualmente, al patrón ideológico del autor; los ejemplos de este tipo empiezan a ser relativamente numerosos, y al incombustible de Giner, con casi una treintena de ediciones a la espalda (que empiezan a notarse a pesar de sus actualizaciones), habría que añadir otros muchos[135], como los de González Anleo (1991), Lucas (1992), Iglesias (1990), Picó & Sanchís (1996), Gastón (1997), García Ruiz (1999). En suma, se observa una tendencia a que cada universidad (a veces incluso cada centro) disponga de su propio libro de texto, elaborado por uno o varios de sus docentes.

134.- Cabría considerar también en ese paquete el manual de Almaraz, Gaviria y Maestre específicamente dirigido a la titulación de Trabajo Social, a pesar de pertenecer a universidades distintas (UNED, Pública de Navarra y Sevilla)

135.- No pocos en ediciones del propio autor, o de la editorial creada ad hoc, y por supuesto inencontrables fuera de algunas librerías de la propia ciudad en que es utilizado como libro de texto.

Naturalmente, la mayor o menor difusión de un manual no siempre guarda relación con su calidad. El poder mediático de la editorial, las redes académicas, ideológicas o de otro tipo, de apoyo mutuo, la popularidad del autor o autora (aunque las autoras de manuales de Sociología son tan escasas en España como en el resto del mundo) dentro de la profesión, son factores a menudo igual o incluso más determinantes que la calidad objetiva del manual.

Esta no es, hoy por hoy, la situación de la Universidad de Extremadura, aunque probablemente también lo sea en el futuro. Por lo cual debemos disponer de uno o varios manuales que respondan a las necesidades del alumnado y de la asignatura. Como condiciones ideales para considerar un manual como *'obligatorio'* habría que considerar las siguientes:

a) Que cubra todo el temario del programa

b) Que tenga una perspectiva pluralista, incluso ecléctica, de forma que exponga las principales interpretaciones existentes sobre todas aquellas cuestiones sujetas a polémicas teoréticas

c) Que no destaque explícita o implícitamente las opiniones del autor sobre todas las demás

d) Que el análisis de la realidad social tenga una dimensión comparada, no centrándose en un tipo u otro de sociedad

e) Que incluya ejemplos y casuísticas aplicadas de los principales conceptos y/o fenómenos analizados, con datos actuales y con una perspectiva global, en suma no etnocéntrica, pero incluyendo referencias locales (aunque el concepto de *local* es tan ambiguo, que no habría que ser muy exigentes al respecto)

f) Que tenga una perspectiva actualizada, tanto en los ejemplos como, sobre todo, en el alcance de la consideración de los cambios y tendencias sociales más recientes

g) Que incluya un glosario de términos sociológicos fundamentales, y especialmente de todos aquellos que puedan prestarse a confusión por utilizar palabras que tienen un significado común, o para otras disciplinas, distinto

h) Que incluya una bibliografía sucinta, preferiblemente comentada, que realmente sirva para ampliar los asuntos fundamentales, y no para impresionar al lector.

i) Que incluya fuentes de acceso a datos de cada uno de los temas

j) Que tanto la bibliografía, como las fuentes, cuenten con direcciones de Internet a las que se pueda acceder libremente

k) Que esté escrito en un lenguaje llano y ameno, pensando no en los propios colegas sino en los jóvenes que acaban de salir de Secundaria, pero con el necesario rigor (que no erudición innecesaria, demasiado abundante en algunos manuales)

l) Que tenga una extensión adecuada a un texto para universitarios. Esto es, que tenga en cuenta que debe estudiarse a lo largo de un cuatrimestre. En menos de 250 páginas es prácticamente imposible exponer esta materia, mientras que utilizar más de 600 puede conducir al estudiante a la depresión ante la tesitura de enfrentarse al *tocho*, y al agotamiento físico si lo lleva cada día a clase.

m) Que no considere estúpidos tanto al docente que va a utilizar el manual, y al propio discente, suplantando al primero en su tarea de proponer ejercicios y tareas, y al segundo en su quehacer de resumir el texto.

n) Que tenga un precio asequible

o) Que sea fácilmente accesible (que la editorial cuente con stocks y la distribución sea eficaz)

p) Que esté en las bibliotecas públicas

Evidentemente, ninguno de los manuales distribuídos actualmente en España, sea en inglés o en cualquiera de las lenguas ibéricas, satisface al cien por cien esas condiciones ideales. Por lo que debemos optar por seleccionar aquel o aquellos que respondan al mayor número posible de estas condiciones. Por otra parte, nuevamente debemos tener en cuenta que no estamos inventando nada, y atender por tanto a la experiencia colectiva. Para ello he analizado los programas docentes de los que he extraído el *tipo ideal* de programa de Sociología General de las universidades españolas, evaluando los manuales señalados como obligatorios o como recomendados. La tabla siguiente recoge los resultados[136].

^^

136.- Cabe insistir en que la tabla recoge exclusivamente manuales, o libros de texto con pretensión de manual que cubre todo el programa. En algunos casos es realmente difícil asignar a un libro la función de introducción/invitación, o de manual, pero en tanto son utilizados como libro de texto único y obligatorio en
(continúa...)

Manual/Libro de Texto	O/U/E	R/C	Total
Giddens	■■	■■■■■■■■■■■■■■■■■■■■	22
Del Campo		■■■■■■■■■■■■■	13
Rocher		■■■■■■■■■■■■■	13
Giner		■■■■■■■■■■■	11
García Ferrando[137]		■■■■■■■■■■■	11
Horton y Hunt		■■■■■■■	7
Tezanos	■■	■■■	5
Bottomore		■■■■	4
Nisbet, 82		■■■■	4
Almaraz, Gaviria, Maestre		■■■■	4
Fichter		■■■	3
Morales y Abad		■■■	3
Ayala (Tratado)		■■■	3
Giner,Lamo y Torres (Dicc.)		■■■	3

136.- (...continuacion)
algunos programas, los recojo en este análisis. En cualquier caso, no he tabulado obras como *Introducción (invitación) a la Sociología*, *La construcción social de la realidad*, *La imaginación sociológica* o la *Introducción a las Ciencias Sociales* de Ayala, que aparecen como lecturas básicas en más o menos programas pero que en modo alguno podemos asimilar al concepto de manual, ni siquiera del de libro de texto. Lógicamente, tampoco se han considerado las obras sobre teoría sociológica, o que se refieren a partes específicas del programa, aunque sí he tabulado los diccionarios recomendados, por considerar que estas obras sí abarcan la totalidad del programa, y perfectamente podrían ser consideradas como *libro de acompañamiento* obligatorio. Hay otros casos dudosos, como *El estudio del hombre* de Linton, que es más una introducción a la Antropología que a la Sociología, que no obstante lo he tabulado por su amplitud temática. Por otra parte, aunque pueda parecer sorprendente, en aproximadamente un 20% de los programas analizados no se citan ni manuales ni bibliografía alguna.

137.- En uno de los casos incluidos no aparece como manual obligatorio o recomendado, pero aparece como bibliografía específica en dos de los seis temas del programa.

Manual/Libro de Texto	O/U/E	R/C	Total
Marsal y Oltra		■■	2
Calhoum, Light, Keller		■■	2
Macionis, Plummer		■■	2
Chinoy		■■	2
Abercrombie, Hill, Turner (Dicc.)		■■	2
González-Anleo	■	■	2
Linton		■■	2
Sills (Enciclopedia CCSS)		■	1
Demarchi, Ellena (Dicc.)		■	1
Gastón		■	1
Goldthorpe		■	1
Mendras		■	1
Pérez Diaz		■	1
Hernández		■	1
Cardús y Fernández		■	1
Cohen		■	1
Mut[138]		■	1
Ogburn y Koff[139]		■	1
Sheppard		■	1
Wossner[140]		■	1

138.- No he encontrado referencia bibliográfica de este libro, recomendado en la Universidad de La Rioja, que en el programa se cita como Mut, E, *Introducción a la Sociología*, Librería General, Zaragoza, sin fecha de edición.

139.- El programa lo cita simplemente como Ogburn y Koff, *Sociología*, sin más referencia bibliográfica. Debemos suponer que se refiere a (Ogburn, Ninkoff, 1965)

140.- El programa lo cita como Wossner, J. *Sociología. Introducción y fundamentos*, sin otra referencia bibliográfica

Manual/Libro de Texto	O/U/E	R/C	Total
Lucas		■	1
Betes y Sarriés		■	1
García Ruiz	■		1
Ortega		■	1
Gelles y Levine		■	1

(O/U/E) Programas en los que se señala como obligatorio, único o especialmente recomendado.
(R/C) Programas en los que se señala como recomendado junto a otros, o como complementario
(**Total)** Total de apariciones en los programas

Como se ve, la variabilidad es enorme, nada menos que 35 manuales o libros de texto, además de cuatro diccionarios o enciclopedias. Por otra parte, sólo hemos encontrado cuatro programas que señalen libros de texto obligatorios.

Como ya he apuntado, el éxito de un manual no tiene por qué guardar una relación directa con su calidad docente (la cual no tiene por qué coincidir, a su vez, con el nivel profesional o académico del autor). Hay manuales poco difundidos que sin embargo son superiores en calidad a otros muy populares. Pero en ciertos casos de baja difusión nos enfrentamos de hecho, en ocasiones, a imponderables que dificultan su adopción. Así, en los de Chinoy, Mendras, Bottomore, Nisbet[141] o Ayala su obsolescencia es manifiesta, a pesar de su calidad. Tanto en el de González Anleo, como en el de Macionis y Plummer, a pesar de sus enormes virtudes, encontramos un sesgo demasiado explícito en sus opiniones (en direcciones bien distintas), y en el de los americanos (un texto que tiene mucho éxito en los Estados Unidos) nos enfrentamos además a una traducción precipitada y muy desigual en los distintos capítulos. En el caso del de Tezanos, o el de Morales y Abad, se trata de libros que cubren sólo una parte de la materia. El de Marsal y Oltra tiene ya unos años y no siempre es fácil de encontrar. El de Cardús y Fernández está en catalán (al menos la edición que yo conozco).

Ahora bien, de los seis manuales que ocupan los primeros puestos de

141.- Me refiero a su texto introductorio, no a *La Sociología como forma de Arte*, que es ya un clásico imperecedero como *invitación*, tan sugerente o más que los de Berger

este *ranking*, ¿podemos tomar cualquiera de ellos, indistintamente, como obligatorio?. A la vista de mi programa, no es el caso. Cada uno de ellos ofrece ventajas y desventajas incuestionables.

Así, el de **Giddens**, evidentemente el más popular en España, tiene, en primer lugar (el primer elemento *sine qua non* a considerar en un manual de origen extranjero) una traducción impecable, y su contenido recoge buena parte de mi programa. Tiene una perspectiva global, es evidente el pluralismo (e incluso eclecticismo a veces) del autor, no agobia con ejercicios innecesarios que nadie realiza, incluye un glosario bien construido, una buena indexación de temas y autores, y una bibliografía que recoge las traducciones al castellano cuando existen. Presenta sin embargo algunas limitaciones. En primer lugar, la perspectiva global es en parte engañosa, porque la mayor parte de su bibliografía (por lo demás, con 40 páginas, excesiva para las necesidades de un manual introductorio), así como de los ejemplos, responden a la cultura anglosajona. El pluralismo no se mantiene siempre hasta sus últimas consecuencias, percibiéndose en ocasiones un sesgo ideológico *Tercera Vía*. La atención que presta a las teorías sociológicas es demasiado escasa, y menos perdonable en un autor que se ha ocupado ampliamente y con acierto del tema. Y, finalmente, no cubre suficientemente algunos temas esenciales en mi programa, como el referido a medio ambiente y sociedad, y a las direcciones actuales de la sociedad determinadas por las nuevas revoluciones tecnológicas.

En el caso del coordinado por **Del Campo** nos encontramos con un auténtico tratado que bien podría constituir un manual obligatorio. Entre sus virtudes está la amplitud temática, una orientación bibliográfica muy trabajada, que no se limita a acumular páginas y páginas de bibliografía totalmente inútil para la práctica totalidad del alumnado, una perspectiva global pero asentada en la realidad local, pluralismo conceptual, los temas son desarrollados por especialistas en cada materia... Sin embargo, además de una antigüedad que ya empieza a pesar y que afecta tanto a los ejemplos como incluso a los temas (es impecable el tratamiento de la Ecología Humana, pero no se atiende la dimensión medioambiental; se recogen los nuevos movimientos sociales, pero no se recoge la revolución de las telecomunicaciones y su impacto en la sociedad, de forma que quedan sin cubrir los mismos temas que con el manual de Giddens), algunas de sus virtudes se convierten en limitaciones. Así, dada la diversidad de autores no siempre hay una homogeneidad, y sobre todo dado el carácter de especialistas, los contenidos y la propia redacción parecen más bien dirigidos, en ocasiones, justamente a

especialistas, no ya en Sociología sino en el propio tema.

Esta limitación la encontramos también en el manual coordinado por **García Ferrando**, de forma que pueden encontrarse incluso algunas contradicciones (lo que no es malo en sí mismo, pero puede llevar a confusión al alumno). Pero es también un manual con los méritos suficientes para ser adoptado como tal. Se percibe el esfuerzo actualizador en las sucesivas ediciones, tiene una perspectiva muy actual, persigue el pluralismo en cuanto a la concepción (aunque no ocurre lo mismo dentro de algunos capítulos); incluye únicamente la bibliografía realmente necesaria y realmente accesible al alumnado. Son todas, ellas, razones que explican sin duda que poco a poco se vaya convirtiendo en uno de los manuales más ampliamente utilizados.

El de **Giner** es sin duda un librito perfecto para introducirse a los conceptos fundamentales de la Sociología, y durante décadas ha satisfecho ampliamente esa función. Es realmente pluralista y global en la perspectiva, muy accesible y económico, pero presenta limitaciones evidentes propias de la edad, y además es claramente incompleto para atender todas las necesidades de un programa como el que imparto. Puede ser por tanto un material auxiliar del alumnado, incluso de referencia en algunos de sus capítulos, pero sería excesivo considerarlo un manual en el pleno sentido del término.

También afecta la edad al de **Rocher** que, sin embargo, sigue siendo de los más completos en relación a algunos de los temas del programa, especialmente de las tres primeras partes. Tiene un excelente índice temático y no abruma con bibliografía, limitándose a reseñar y comentar la realmente importante... Pero, como el propio manual, esa bibliografía está en buena parte obsoleta. Lógicamente, la parte teórica no atiende a las más recientes perspectivas, los temas ambientales no están recogidos, y el cambio social está centrado en la dinámica social de los años '70. Además, el libro de Rocher tiene una desventaja bibliográfica que no hay que olvidar aunque pueda parecer banal: a pesar de la calidad del papel, la encuadernación es lamentable y si se usa con intensidad termina enseguida deshojado.

En cuanto al de **Horton & Hunt**, siempre me ha parecido un manual excepcional, y se han cuidado las reediciones, así como, desde la primera de Ediciones del Castillo, las traducciones, sin olvidar la calidad formal que las editoriales anglosajonas imponen a los manuales (algo que también es de agradecer) pero no podemos olvidar que la primera edición en inglés data de 1964, y la última en castellano es de 1985, sin olvidar el elevado precio de los manuales de las editoriales norteameri-

canas.

De todos los manuales que he tenido ocasión de consultar, el que sin duda alguna se adaptaría mejor a mi temario y al planteamiento del mismo es el de (Perry & Perry, 1993); pero tiene dos limitaciones: en primer lugar, no trata con la amplitud necesaria las teorías sociológicas fundamentales, y en segundo lugar aún no está traducido, que yo sepa.

A partir de lo visto, y como conclusión a este análisis, **los manuales recomendados con mi programa son, indistintamente, el de Giddens o el coordinado por García Ferrando**, si bien en ambos no están recogidos algunos de los temas. Sin embargo, en la medida en que la explicación no se plantea en modo alguno como un *resumen del manual*, pueden ser aceptables otros manuales de los que el alumnado ya disponga por alguna razón, siempre que sean conscientes de que pueden quedarles más o menos temas sin cubrir. En este sentido, pueden ser claramente aceptables tanto el coordinado por Del Campo, como el de Horton & Hunt, el de Marsal & Oltra, el de Calhoum, Light & Keller, e incluso todavía el de Rocher. El resto considero que no tienen entidad suficiente como para ser considerados un manual, o no están actualizados, o no cubren suficiente temario, o no tienen el suficiente respeto al pluralismo en los contenidos o en la redacción, o no son fácilmente accesibles, o simplemente no he tenido ocasión de conocerlos a fondo.

Lecturas de referencia

Lamentablemente, no disponemos todavía en España de libros de lecturas (*readings*) para cursos introductorios, que permitan al alumno navegar, sin perderse entre cientos de fotocopias, o de esperar días y días su turno en la biblioteca, entre un cúmulo de lecturas de referencia cuyos libros o revistas de origen, obviamente, no van a adquirir. Sin olvidar el despilfarro ecológico que supone la producción de miles de fotocopias que, al contrario que los libros, generalmente no serán conservadas por los alumnos una vez hayan superado la asignatura. Recopilaciones como la que Kenneth Thompson y Jeremy Tunstall hicieron para la Open University en 1971, y que recoge textos desde los clásicos de la teoría sociológica estructurados en base a las grandes áreas temáticas que se

repiten en los programas introductorios (Thompson, Tunstall, 1976)[142]; libros de lecturas que recogen trabajos de especialistas, no necesariamente conocidos, que centran *sobre el terreno* los temas tratados a nivel más teórico en la clase, como el de James M. Henslin, aparecido en 1972 y que en 1999 iba ya por su décima edición (Henslin, 1993); o incluso libros como los de (Tepperman & Wilson, 1996) o (Levin, 1998), que aunque no son de lecturas hacen una aplicación de los temas de los programas a problemas sociales visibles en la vida cotidiana, serían sin duda tan útiles en nuestro país como lo son en los Estados Unidos, especialmente si no se tratase de meras traducciones sino de producciones propias adaptadas a nuestras características socioculturales.

Pero no contamos con ese material. El único intento realizado en esa dirección (Sánchez, Uña, 1996), a pesar de su evidente utilidad, sólo recoge textos teóricos (aunque no cubre todas las perspectivas, y los textos más recientes, de Dahrendorf y Berger, son de los años ‘60), por lo que no puede satisfacer plenamente esa función a la que he hecho referencia. Por ello debemos recurrir a lecturas complementarias, procedentes de libros, artículos y fuentes diversas, buscando siempre que sean lo más accesibles al alumnado en todos los sentidos.

Para evitar la redundancia, se señalan las lecturas como citas bibliográficas, por cuanto se recogen en la bibliografía general de la materia, y se señalan los capítulos de los manuales recomendados en los que se trata cada uno de los temas. Por otra parte, sólo en casos excepcionales se señalan como lecturas recomendables directamente a los clásicos, cuyas teorías y descubrimientos va a conocer el alumnado a través de la docencia, y salvo en el caso de textos muy concretos y concisos, por cuanto considero que dichas lecturas no siempre son pedagógicas para estudiantes de las carreras en las que se imparte esta asignatura. Finalmente, respecto a la selección realizada, tiene una clara voluntad de pluralismo tanto paradigmático como cultural, intentando por que, por igual en los aspectos teórico como metodológico o aplicado, los autores no pertenezcan únicamente a la cultura anglosajona; aún en la plena consciencia de la dificultad de este empeño, dado su poderío académico e editorial, creo que empieza a ser factible una bibliografía que preste al menos la misma atención a la producción (y no

^^

142.- Para un uso más erudito también es interesante en esta línea el libro de Thompson sobre citas sociológicas (Thompson, 1996)

sólo traducción) en español[143].

TEMA 1: PRESENTACIÓN DE LA SOCIOLOGÍA

Giddens: Cap. 1; García Ferrando: Apartados 1.1. y 1.2;

(Wright Mills, 1986) ofrece una visión crítica de la Sociología como instrumento de comprensión racional del mundo, y de cómo las fuerzas sociales nos afectan. Para profanos puede bastar el primer capítulo.

(Berger, 1983) es un texto introductorio que, como su título en inglés sugiere, *invita* a interesarse por la Sociología desde una perspectiva humanista. Para profanos puede bastar el capítulo final.

(Nisbet, 1979) cumple también la función de texto introductorio. De una forma muy amena identifica los espacios sociales en los que surge la Sociología, relacionándolos con las tendencias artísticas de la Modernidad.

(Tepperman & Wilson, 1996: 205-231) permite comprender, atendiendo a numerosos ejemplos de la vida cotidiana tratados a lo largo del libro, cómo la estructura de-limita el campo de la acción individual, y cómo ésta por su parte incide en la estructura social .

(Gibert, 1999) es una interesante y breve reflexión sobre determinismo (estructura) y libre albedrío (acción) en las ciencias sociales.

TEMA 2: EL CONOCIMIENTO DE LA SOCIEDAD

Giddens: Cap. 21; García Ferrando: Apartados 1.7 y 1.8 (ambos manuales tratan de forma incompleta el contenido del temario)

(Horton & Hunt, 1968) El primer capítulo trata de forma muy amena los problemas relacionados con el estudio científico de la sociedad (hay ediciones más recientes, en McGraw-Hill).

(García Ferrando, Ibañez, Alvira, 1994) ofrece una perspectiva general y sistemática sobre la investigación social.

143.- Por supuesto, en los seis años que han pasado desde que escribí mi Proyecto Docente, las fuentes accesibles a través de Internet se han multiplicado, aunque la Sociología sigue siendo un ciencia cicatera en la Red de redes, particularmente en español. En cualquier caso, he optado por mantener las referencias del texto original, aún a sabiendas de que algunas han dejado de ser operativas. Corresponderá a cada cual que prepare su Proyecto Docente a partir de éste el actualizaras (espero que me lo haga saber, para mejorar mis fuentes documentales).

(Wright Mills, 1986) El apéndice sobre artesanía intelectual es especialmente interesante como contrapunto del cientifismo exagerado.

(Smelser, 1997) desarrolla muy sintéticamente los problemas fundamentales del conocimiento sociológico con una perspectiva actual.

(Durán, 1996: 1-37) trata de una cuestión habitualmente no considerada en la investigación, como es la perspectiva masculina dominante tanto en la concepción del conocimiento como en la organización de su adquisición.

(Weber, 1975: 180-231) desarrolla una perspectiva clásica sobre las relaciones entre el científico social y la acción política.

(Horowitz, 1993) muestra una perspectiva distinta, analizando las estrechas relaciones entre la evolución de la teoría sociológica, el compromiso social y las ideas políticas a lo largo del siglo XX .

TEMA 3: LA FORMACIÓN DE LA TEORÍA SOCIOLÓGICA

Giddens: Capítulo 22 (orígenes); García Ferrando: Apartado 1.3

(Rodriguez, 1988I: 19-34) es una alternativa en el Tratado del profesor Salustiano del Campo.

(Ferrarotti, 1975) sigue siendo un texto ameno y claro para conocer a los clásicos.

(Timasheff, 1974) también sigue reeditándose porque es un texto clásico para conocer a los clásicos, con atención a los autores menos conocidos, y fácil de encontrar en bibliotecas.

(Aron, 1980) es muy adecuado para comprender mejor los antecedentes de la Sociología.

Puede consultarse la REIS (Revista Española de Investigaciones Sociológicas) para localizar perspectivas actuales de análisis de los autores clásicos, pues suele dedicar monográficos y espacios fijos a éstos.

Una forma muy viable, para los estudiantes que lean inglés, de acceder a los textos de los grandes sociólogos de forma muy sintética es utilizar los extractos de libros y artículos fundamentales en la Historia de la Sociología, hasta la actualidad, organizado por los estudiantes de Sociología de la Universidad de Chicago en el *Prelim Summary Archive* (también se encontrarán allí resúmenes de obras esenciales para cada uno de los temas objeto de este curso). Puede accederse en:

http://www.spc.uchicago.edu/ssr1/PRELIMS/file1.html

(1ª versión)

http://www.spc.uchicago.edu/ssr1/NEWPRE/newintro.html

(2ª versión)

Los autores cuyos textos o resúmenes no están en una versión, están en la otra. Otra alternativa es visitar el *Dead Sociologist' Society*, o club de los sociólogos muertos, donde pueden encontrarse conexiones, también por autores y áreas temáticas, a textos originales (también en inglés, por supuesto). La dirección es:

http://raven.jmu.edu/~ridenelr/DSS/DEADSOC.HTML

TEMA 4: LOS PARADIGMAS SOCIOLÓGICOS FUNDAMENTALES

Giddens: Capítulo 22; García Ferrando: Apartados 1.4, 1.5 y 1.6

No existe un texto lo suficientemente claro y no-dirigido-a-sociólogos que pueda ser utilizado por un profano (salvo que estudie Filosofía o Antropología) para ampliar sin perderse el conocimiento de los principales paradigmas sociológicos, especialmente las teorías contemporáneas. Uno de los más *legibles* es el de Ruth Wallace y Alison Wolf, pero creo que no está traducido todavía (Wallace, Wolf, 1999). Por otra parte, lo dicho del *Prelim Summary Archive* respecto al tema anterior sirve también para éste.

(Ritzer, 1993) es sin duda el texto más claro, in extenso, sobre la teoría sociológica contemporánea y los paradigmas fundamentales. Las nuevas ediciones son actualizadas. Pero, a la vez, es un texto fuertemente etnocéntrico, que apenas presta atención a los desarrollos que no conectan con la tradición anglosajona[144].

(Alexander, 1992) recoge la crisis del funcionalismo y el surgimiento de los nuevos paradigmas, pero está dirigido a lectores conocedores de la teoría sociológica, y también tiene un cierto tono etnocéntrico, aunque

144.- Como muestra de su etnocentrismo, baste señalar cómo como Lefebvre, que ha influenciado profundamente la Sociología del Sur de Europa durante tres décadas, y que ahora empieza a ser *descubierto* en los Estados Unidos, sólo es citado como mera referencia bibliográfica en dos ocasiones, menos de una línea en total, y aparecen referencias sobre Alain Touraine en un total de cinco líneas. Pero nombres como Norbert Elias, Edgar Morin, Georges Freadman, Franco Alberoni, Franco Ferrarotti, Celso Furtado, Ivan Illich, Jean Piaget, Alfred Sauvy, Eric Fromm André Gorz/Michel Bosquet, Claus Offe, Gino Germani y un etcétera demasiado largo, por no citar a autores españoles, parecen no existir para Ritzer, o no haber jugado ningún papel en el desarrollo no sólo de la Sociología, sino también de la teoría sociológica contemporánea.

menos marcado que el de Ritzer. En (Alexander, 1998) se ocupa de las teorías más recientes .

(Giddens, Turner, 1990) es un texto que profundiza en los problemas teóricos de cada uno de los principales paradigmas actuales, pero está dirigido a personas expertas.

(Corcuff, 1998) es una alternativa sencilla y concisa para conocer las últimas tendencias de la teoría sociológica, aunque tiene un fuerte sesgo, reconocido por el autor, hacia un grupo de teorías (las constructivistas), lógicamente una clara preferencia por la producción francesa. Sus principales virtudes son la claridad y que conoce lo que se hace fuera del mundo anglosajón.

Observando nuestra realidad

(Saavedra, 1991) hace un recorrido a las aportaciones españolas a la Sociología

(De Miguel, 1973) es un curioso y entretenido documento sobre los orígenes de la Sociología contemporánea en España y los avatares institucionales, teóricos, ideológicos e incluso personales de la disciplina en un momento de cambio social pero todavía bajo una dictadura.

TEMA 5: NATURALEZA, CULTURA Y SOCIEDAD

Giddens: Cap. 2 García Ferrando: Cap. 3

Los capítulos III y IV son la alternativa en el Tratado de Del Campo

(Harris, 1990) es, sin duda, la obra en la que más ampliamente se puede profundizar sobre estos temas.

(Linton, 1967) es un clásico, tan ameno como Harris, en la consideración de las interacciones entre naturaleza, cultura, personalidad y sociedad.

(Malinowski, 1984: 96-195) y (Davis, 1965:23-49), desde la Antropología el primero y desde la Sociología el segundo, son dos breves textos que provocan la reflexión sobre las relaciones entre naturaleza y cultura.

(Montagu, 1993) es una clásica reflexión (se publicó por primera vez en 1950) sobre la naturaleza social del hombre tomando como objeto la violencia, que rebate las tesis neodarwinistas

(Wolfe, 1993) profundiza en las características diferenciales de la humanidad no sólo respecto de los animales sino también de los otros elementos de la realidad social sobre los cuales el debate se inicia: los ordenadores .

(Bourdieu, 1991) muestra las relaciones entre la estructura social y los gustos y preferencias culturales que nos resultan tan *personales*. Otra interpretación, más actual y en términos de sociología comparada, puede encontrarse en (Meyer, 2000).

(García Canclini, 1999) desarrolla en profundidad los desafíos y conflictos que multicuralidad plantea en el marco de la globalización[145].

(Touraine, 1999) es también un interesante ensayo sobre globalización y cultura, que resume su reciente libro *Podemos vivir juntos*.

Observando nuestra realidad

(Garreta, 2000) muestra muy bien los desafíos del multiculturalismo, al estudiar la extensión del Islam en Cataluña en el marco de la fuerte inmigración magrebí.

(Ramírez, 1998) trata esa problemática introduciendo la perspectiva de género, al estudiar la situación de las mujeres marroquíes en España.

(Del Campo, 1993:III:489-504) recoge, en un capítulo de Salustiano del Campo y Juan Manuel Camacho, los cambios de valores producidos en la sociedad española en las últimas décadas. Las encuestas del CIRES y los barómetros del CIS, cuya localización se explica más adelante, recogen las tendencias más recientes.

(Tejerina, 1998) muestra, observando un proceso vivo, el papel que los símbolos y la lengua cumplen en el proceso de construcción de una identidad nacional vasca.

(Buezas, 1995) analiza los cambios de valores y actitudes que se están produciendo en la juventud española ante el fenómeno de la inmigración.

(Costa, Pérez, Tropea, 1996) hacen un análisis del fenómeno de las tribus urbanas en España, en la línea del trabajo de (Maffesoli, 1990)

TEMA 6: SOCIALIZACIÓN, CONTROL SOCIAL Y DESVIACIÓN

Giddens: Caps. 3 y 5; García Ferrando: Cap. 4

Los capítulos V, VI y XXIII son la alternativa en el Tratado de Del Campo

(Varela, Alvarez-Uría, 1992) es un texto muy didáctico sobre Sociología de la Desviación

145.- Puede accederse a uno de los capítulos más interesantes del libro en (García Canclini, 1999b)

(Lamo, 1989) es un análisis de los procesos de desviación social desde una perspectiva muy actual

(Cohen, 1988) aporta una visión crítica sobre las formas del control social, aunque es un texto que empieza a perder actualidad[146]

(Lipovetsky, 1994) es un texto fundamental para comprender la anomia desde una perspectiva contemporánea

(Simon, 1999) y (Simon, Hagan, 1999) aplican los conceptos de desviación social a los sectores de los que menos a menudo se ocupan los tratados sociológicos: las élites [147].

(Porta, 1996) muestra la relación entre la corrupción política, en el caso de Italia, y los procesos de socialización[148]

Observando nuestra realidad

(Comas, 1990) es un análisis de la delincuencia y del problema de las drogas en España, todavía interesante a pesar de los cambios que se han

146.- Desde una perspectiva más filosófica e histórica que sociológica (Foucault, 1978), y en un estilo provocador, relaciona las formas del control, vigilancia y castigo en la sociedad moderna con las formas de pensamiento que han marcado el progreso de Occidente., tomando como objeto de análisis el modelo de vigilancia carcelaria, o *panóptico*, diseñado por Jeremías Bentham, *padre* del utilitarismo y del liberalismo anglosajón moderno. No obstante, lo esencial de ese trabajo de Foucault, desde un interés estrictamente sociológico, puede captarse de forma mucho más sintética en la entrevista con el filósofo francés que se incluye como prólogo a la edición española de *El panóptico* (Bentham, 1979). Por lo demás, un texto mucho más estimulante sobre los mecanismos del control social y la desviación es *Escucha, pequeño hombrecito*, el alegato que Wilheim Reich escribió para defenderse de la caza de brujas desencadenada en su contra en los Estados Unidos, donde murió encarcelado en 1957 (Reich, 1978). Dos textos fundamentales, también de origen filosófico, para comprender los procesos de control absoluto y destrucción de la personalidad humana destituyéndola de su condición social y dejándola en *nuda vida* son el de (Gluksmann, 1977)) sobre los campos de concentración estalinistas y el más reciente y racional de (Agambem, 1998) sobre los campos de concentración nazis.

147.- El concepto de delito de cuello blanco se acuñó en (Sutherland, 1940), de quien puede leerse en español un análisis del delito contra la propiedad en general en (Sutherland, 1993)

148.- El número 149 de la **Revista Internacional de Ciencias Sociales** se dedica a la corrupción (desviación de las élites) en el mundo: http://www.unesco.org/issj/rics149/titlepage149.htm

producido en la última década

(Del Campo, 1993:III:405-448) recoge, en sendos capítulos de Juan Manuel Camacho, las tendencias y cambios de la delincuencia y de los problemas de salud mental en España entre 1960-1990

(Roldán, 1999) es un trabajo que precisa el concepto de *delincuencia oficial*, que deriva de las particularidades socio culturales de cada país, y las dificultades metodológicas para estimarla

(Bergalli, 1998) hace una sintética revisión de las teorías sociológicas clásicas y actuales en torno al control social, en relación con el sistema penal español

TEMA 7: LA FORMA DE LA INTERACCIÓN SOCIAL

Giddens: Caps. 9 y Cap. 4; García Ferrando: Cap. 5

En el Tratado de Del Campo sólo se tratan las organizaciones formales, en el Cap. XXII

(Homans, 1971) es un clásico sobre los grupos humanos, pero una perspectiva más actual y pluralista puede obtenerse de (Schäfers, 1980)

(Ruiz, 1995) es un buen manual español para introducirse en el estudio de las organizaciones formales

(Mouzelis, 1975), (Barenstein, 1982), (Deutscher, 1970), y (Castoriadis, 1976) son textos que, los dos primeros más específicamente centrados en la sociología de las organizaciones, y los dos últimos desde una perspectiva más filosófica, permiten profundizar en los orígenes y características de la burocracia moderna[149]. También sigue siendo válido (Moya, 1975)[150].

(Ritzer, 1996) traza un retrato, bajo la imagen de la *macdonalización* de la sociedad, de la tendencia a la racionalización burocrática de todo tipo de servicios

(Wolf, 1994) es una de las mejores y más legibles síntesis sobre las

149.- La literatura sociológica no sólo centra en los aspectos teóricos de las organizaciones formales; con independencia de sus fundamentos, éstas plantean *problemas organizacionales* que el conocimiento sociológico puede ayudar a resolver. Una obra especialmente interesante para el *diagnóstico* de las organizaciones es (Harrison, 1994).

150.- Un interesantísimo trabajo sobre el desigual comportamiento social de hombres y mujeres en las organizaciones formales, premio Wrigth Mills 1977 de la ASA, es (Kanter, 1977)

teorías de la interacción; puede sustituir para estudiantes no avanzados la lectura de (Goffman, 1981) o (Berger, Luckmann, 1986), que en cualquier caso siguen siendo interesantes.

(Davis, 1998) es el trabajo más sistemático y conocido sobre comunicación no verbal

(Durán, 1998: 161-173) ilustra sobre la importancia de una variable tradicionalmente poco considerada en el análisis de la interacción social: el tiempo.

Observando nuestra realidad

(Nieto, 1988) ofrece una visión amena de los *efectos indeseados de la acción social* que analizó Merton con respecto a las organizaciones modernas, aplicado a la Administración española (ciertamente la de hace dos décadas, pero esencialmente el funcionamiento sigue siendo el mismo)[151].

(Martinez, 2000) analiza los mecanismos sociales que determinan o influyen en un acto de interacción social tan importante como es la forma de vestir de la población española.

(Del Campo, 1993:III:133-141) analiza, en un capítulo de Ramón Ramos, el uso del tiempo en la sociedad española en las últimas décadas. En (Ramos, 1990) se puede observar la desigualdad entre hombres y mujeres en el uso del tiempo en España, y en (Ramos, 1997) se pueda revisar el estado actual de la investigación sobre el tiempo en España.

(Del Campo, 1993:I: 219-226) analiza en un artículo de Alicia Garrido los sentimientos de agrupamiento/soledad de la población española en términos de tendencias históricas.

TEMA 8: DE LA DIVERSIDAD A LA DESIGUALDAD. ESTRATIFICACIÓN SOCIAL

Giddens: Caps. 6,7 y 8; García Ferrando: Caps. 6 y 7

En el Tratado de Del Campo se trata parte de este tema en los capítulos X al XV

(Giddens, 1989) es una propuesta teórica sobre estratificación en la sociedades avanzadas. (Carabaña, De Francisco, 1993) desarrolla las principales teorías sobre estratificación social, incluyendo las más

151.- Una visión sintética del proceso de cambio en la Administración pública desde la perspectiva de la Sociología de las Organizaciones puede verse en (Beltrán, 1990).

actuales[152]. (Sen, 1995) es un texto reciente y muy conveniente, desde una perspectiva económica poco habitual, sobre la desigualdad[153]. Y (Stern, 1974) es un interesante libro de lecturas de autores representativos de las teóricas clásicas.

(Harrington, 1963) es un clásico de plena actualidad que abre la consideración de la reproducción de la pobreza a través de la llamada *cultura de la pobreza*. (Kaeble, 1994) se ocupa de la desigualdad y la movilidad social en términos globales desde una perspectiva temporal, estudiando el siglo XIX y el XX.

(Yuval-Davis, s/f) es un texto en línea de la autora de *Gender and Nation* (Yuval-Davis, 1997) que plantea sintéticamente y con claridad las divisiones sociales actuales atendiendo a la raza, el género, la etnicidad y la clase social [154]. Atendiendo al género y la clase puede leerse el trabajo de (Ariza, De Oliveria, 2000).

(Cebula, 1975) es un interesante análisis empírico de las implicaciones de las variables raza, género y edad en las oportunidades y calidad de vida de la población en los Estados Unidos, desde la perspectiva de la Ciencia Regional. (Farley, Walter, 1987) y (Hacker, 1992) son estudios más recientes y globales centrados exclusivamente en la raza[155]

^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^

152.- Se puede acceder a textos sobre desigualdad desde una perspectiva neomarxista, en la web del profesor Fernández Enguita: http://sociologia.usal.es/mfe/content/Enguita/Enguita.htm

153.- El ELDIS, auspiciado por las BLDS (British Library of Development Studies) de la Universidad de Sussex, mantiene quizás la más importante web de recursos sobre pobreza en Internet, en: http://nt1.ids.ac.uk/eldis/pov/pov.htm. Para profundizar a nivel planetario pueden consultarse los *Informes sobre Desarrollo Humano* que realiza la ONU; hay referentes y documentos sobre el IDH en la web de la UNESCO (http://www.unesco.org)

154.- Un marco en el que las desigualdades de raza, género y etnia son consideradas como variables determinantes es el de los efectos del deterioro ambiental. Los ideólogos de *Justicia Ambiental*, un movimiento de creciente peso en los Estados Unidos, han elaborado una curiosa cronología en la unifican la historia de los movimientos de derechos civiles y ambientales en la región metropolitana de Los Angeles (USA). La versión en español de este documento puede verse en http://www.ed.org/bienvenidos/ejtimeline_sp.html

155.- Paradójicamente, a pesar de la clara dependencia ideo-teórica de la Sociología española respecto de la Sociología norteamericana, y a pesar de la

(continúa...)

(Dziech, Weiner, 1988) es un documento sociológico impactante (y quizás por ello poco difundido) sobre el acoso sexual a las mujeres en la Universidad, relacionando las estructuras, procesos e interacciones sociales de esta institución con los sistemas de valores y la desigualdad entre los sexos[156].

(Cachón, 1989) discute los principales problemas teóricos y metodológicos relaciones con la movilidad social

Observando nuestra realidad

(Tezanos, 1997) analiza las tendencias en lo que a la estratificación y la desigualdad se refiere en España[157]. (Ibañez, 1999) muestra para el caso español cómo los desiguales recursos de partida de los individuos determinan su inserción y posición en el mercado de trabajo.

(Aguilar, Laparra, Gaviria, 1995) es un análisis de la exclusión social en España y del denominado *salario social* como instrumento de lucha contra la pobreza[158]

(Brullet, Carrasquer, 1995) recoge diversos trabajos sobre sociología de las relaciones de género, entre los que se incluyen algunos sobre las desigualdades entre hombres y mujeres en la sociedad española.

(Sáez, 1994) muestra cómo funciona la discriminación de género en

155.- (...continuacion)
tradición de los estudios raciales en aquel país y la creciente importancia del tema en el nuestro, no existen traducciones de trabajos recientes sobre la materia.

156.- Un documento más sistemático y pionero en tratar ese tema es (Till, 1980), y un texto más reciente y centrado en aspectos metodológicos es (Bursik, 1992), pero ambos son de más difícil acceso.

157.- Un monográfico de la **Boston Review**, de la Universidad de Harvard, disponible en línea, recoge un interesante debate sobre las nuevas desigualdades con artículos de P. Krugman, M. Piore, H. Hartman entre otros: http://www-polisci.mit.edu/bostonreview/br21.6/inequality.html

158.- La revista **Documentación Social** es la que presta mayor atención a estas cuestiones en España, y cuenta con varios monográficos de gran interés sobre desigualdad, pobreza y exclusión Por otra parte, la Fundación Argentaria ha editado una serie de documentos bajo la serie *Igualdad* que recogen los simposios que organizó a principio de la pasada década sobre el tema, si bien la perspectiva dominante en todos ellos es de corte economicista.

el marco de trabajo en España[159], y (Solé, 1994) muestra de qué forma actúa la discriminación en el trabajo por motivos raciales en Cataluña[160].

(Del Campo, 1993:I: 469-585) recoge, en capítulos de José Andrés Torres y Manuel Navarro, las tendencias de la desigualdad y la estratificación social en España en las últimas décadas, así como la movilidad social detectada.

(Baigorri, 1993) es el más reciente estudio global sobre la situación de la mujer en Extremadura. En él se dedican varios capítulos a analizar las desigualdades de género en la región.

TEMA 9: LAS INSTITUCIONES SOCIALES I

Giddens: Cap. 12 (y 6), 13 y 14; García Ferrando: Cap. 8 (y 6), 9, 11 y 13

En el Tratado de Del Campo se trata en los capítulos XVI, XVII, XIX y XXI

(Levi-Strauss, Spiro, Gough, 1976) reúne tres artículos ya clásicos que discuten sobre el origen y la universalidad de la **familia**. (Morgan, 1996) es quizás la mejor introducción a los estudios sobre la familia desde una perspectiva realmente actual, atendiendo a todos los aspectos que entran en juego. Pero (König, 1994) es una buena alternativa traducida, aunque publicado por primera vez en 1974, ha perdido bastante actualidad, tal y como le ocurre a (Harris, 1986), un notable tratado sobre la familia en la sociedad industrial, aunque muy centrado en la familia británica. Una recopilación de textos de los clásicos de la Sociología sobre la familia en (Martin, 1993).

Entre los manuales introductorios a la Sociología de la **Educación** en los que se puede ampliar esta temática cabe citar (García de León, 1993), (Ortega, 1989) o (Alonso, 1989). Los fundamentos teóricos de la educación como mecanismo de reproducción social y cultural están en (Bourdieu, 1981).

Un texto básico de Sociología de la **Religión** es (Bastide, 1986). En

159.- Dos trabajos que acaban de aparecer y que deberán ser tenidos en cuenta son los de (Martin, Zaparuz, 2000) sobre empleo y discriminación salarial por razón de género, y (Pernas, Olza, Román, Ligero, 2000), que evalúa el alcance del acoso sexual en el trabajo en España.

160.- El Consejo Económico y Social edita el **Boletín Sociolaboral de la Mujer en España**, con datos y análisis, que puede consultarse en: http://www.ces.es/castellano/publi/pubydoc1.htm

este ámbito, por otra parte, los textos de los clásicos, como (Weber, 1985), (Weber, 1987b) y (Durkheim, 1993) siguen manteniendo su pleno interés. Los temas y perspectivas más actuales en Sociología de la Religión pueden encontrarse en el monográfico de **International Sociology** (Vol. 13, Nº 2, 1998) dedicado a esta cuestión.

Hay varias opciones para profundizar en los aspectos sociales de los medios de **comunicación** de masas y su influencia[161], en trabajos recientes que atienden las últimas tendencias, como (De Fleur, Ball-Rokeach, 1993) y (Bryant, Zillmann, 1996). Un lúcido análisis de los procesos de globalización/mundialización de los medios puede verse en (Mattelart, Mattelart, 1987) y (Mattelart, 1993)

Observando nuestra realidad

Hay numerosos estudios sobre la evolución, situación y tendencias de la **familia** española, desde ámbitos temáticos y perspectivas teóricas y aún ideológicas bien distintas. Entre ellos se puede consultar (Alberdi, 1999), (Reher, 1997), (Garrido, Gil, 1993), (Flaquer, Soler, 1990b), (Del Campo, Navarro, 1985), (Conde, 1982). En (Verdú, 1992) se recogen un conjunto de ensayos, más que sociológicos *sociologizantes*, pero relativamente amenos, sobre los cambios sociales que se están produciendo en las relaciones amorosas y de pareja en nuestra sociedad. En (Solsona, Treviño, 1990) se hace un análisis de las estructuras familiares que ha quedado ya desfasado al estar basado en el Censo de 1981; (Requena, 1999) actualiza ese análisis. En (Iglesias, 1988) se hace un análisis específico y entonces novedoso de las familias monoparentales en España, que se actualiza en (Tobío, Fernández, 1999), y en (Iglesias, 1998) y (Del Campo, 1995) se centran especialmente en la política familiar. (Castro, 1999) es un reciente análisis sobre las pautas de formación de parejas en España.

Diversos estudios sociológicos que desde las perspectivas de las clases sociales (Fernández, 1990), (Lerena, 1986) o del género (Subirats, Brullet, 1988), analizan la **educación** como mecanismo de reproducción social en España. En (Del Campo, 1993:II:117-140 y III:295:382) Mariano Fernández Enguita resume la evolución y características del sistema educativo español, desde la educación básica a la universitaria, en las últimas décadas.

^^

161.- **The Public Opinion Quarterly**, una excelente revista editada por la Universidad de Chicago, está en libre acceso en línea en: http://www.journals.uchicago.edu/POQ/home.html

En (Del Campo, 1993:II:245-292 y 527-607) Rafael Díaz-Salazar analiza le evolución de las creencias **religiosas** y de la principal institución religiosa, la iglesia católica, en las últimas décadas en nuestro país. También puede verse (Díaz-Salazar, Giner, 1993) y (Pérez, Schoenherr, 1990).

En (Del Campo, 1993: II:331-344 y III:99-114) Jesús Timoteo analiza las grandes tendencias de los **medios de comunicación** de masas en España en las últimas décadas[162].

TEMA 10: LAS INSTITUCIONES SOCIALES II: PODER, CONFLICTO SOCIAL E INSTITUCIONES POLÍTICAS

Giddens: Cap. 10; García Ferrando: Cap. 10

En el Tratado de Del Campo los apartados de este tema se recogen en los Capítulos XIV, XX y XXIV

(Weber, 1985:I:145-166)[163] sigue siendo un texto totalmente válido para comprender los fundamentos del poder y su estrecha relación con la estratificación social, (Wright Mills, 1957) otro clásico de lectura totalmente actual, sobre las formas que adquieren las élites del poder y cómo se reproducen en las sociedades modernas.

Dos textos legibles y claves para profundizar en el conflicto social son el de (Rex, 1985) y, desde una perspectiva explícitamente macrosociológica y atendiendo a las nuevas tendencias sociales, el (Dahrendorf, 1990). Dos alternativas más anticuadas pero más didácticas son (Kriesberg, 1975) desde una perspectiva exclusivamente sociológica, y más multidisciplinaria y por tanto rica en matices es la colección de lecturas de (McNeil, 1975). Un manual español muy reciente que, aunque orientado a Sociología de las Organizaciones, desarrolla ampliamente las teorías del poder, el conflicto y la cooperación, es el de (Nemesio, 2000).

(Runciman, 1966) sigue siendo una de las más didácticas exposiciones sobre de las dos perspectivas sociológicas dominantes para la

^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^

162.- Una visión sintética sobre las características de los medios de comunicación de masas en España en la actualidad, con el sesgo que conlleva que es un análisis realizado desde la oficina del portavoz del Gobierno, puede obtenerse en la página web del Ministerio de la Presidencia: http://www.la-moncloa.es/libroespa/Docs/Comunicacion.pdf

163.- Este texto, que aparece en diversas antologías, corresponde a la Parte III, Cap. 4 de *Economía y Sociedad*,

comprensión del poder, la autoridad, el conflicto y la política, y (Duverger, 1982) uno de los mejores manuales de Sociología Política. Una alternativa plenamente válida es el libro de lecturas de (Benedicto, Morán, 1996)[164]. Un texto interesante para comprender la nueva dinámica de los partidos políticos y los movimientos sociales es (Offe, 1988)[165]. La dialéctica individuo/sociedad, o individuo/Estado, puede profundizarse con el muy legible de (Lukes, 1975), escrito no desde la filosofía o la ciencia política sino con una perspectiva claramente sociológica y global; o, desde una perspectiva mucho más actual y atendiendo a las cuestiones que más preocupan en estos momentos, con (Béjar, 1995).

En la web **Sociología en Suiza** de la Universidad de Zurïch se puede encontrar una interesante colección de artículos, papers, documentos de trabajo e incluso libros en línea sobre cuestiones relacionadas con este tema (la mayor parte en alemán, pero también muchos en inglés). La dirección es:

http://www.socio.ch/movpar/index_movpar.htm

Un documento web de excepcional importancia es la colección de **conferencias de Anthony Giddens** difundidas a través de la BBC que, además de problemas propios de esta tema, son de plena utilidad para el tema 15 (los temas tratados son globalización, tradición, riesgo, familia y democracia). En la web de la BBC están no sólo las charlas de 1999 (en formato de texto, audio y video), sino también todo el proceso de interacción generado. Puede seguirse en:

http://news.bbc.co.uk/hi/english/static/events/reith_99/default.htm

En la web de la London School of Economics pueden encontrarse en modo texto tanto esas charlas, como la revisión hecha un año despueś, y así como un ciclo de conferencias denominado *Política después del socialismo*. La dirección es:

^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^

164.- **The Public Opinion Quarterly**, una excelente revista editada por la Universidad de Chicago, está en libre acceso en línea en: http://www.journals.uchicago.edu/POQ/home.html

165.- Algunos textos para analizar racionalmente el fenómeno del terrorismo sin la presión ambiental de la cotidianeidad más actual pueden ser (Reinares, 1990), (Jaúregui, 1981), (Ruiz, 1985) o (Ibarra, 1987) para el caso español, y (Fearon, 1997) sobre los problemas de pacificación de una sociedad políticamente escindida en la fase post-terrorista, en este caso Irlanda.

http://www.lse.ac.uk/Giddens/lectures.htm#Bookmark99-00lectures

Una dimensión global de los conflictos sociales derivados de la falta de equidad bajo todas sus formas puede documentarse en el *Informe Mundial del Observatorio de los Derechos Humanos*, cuya edición anual desde 1999 se encuentra en línea en: http://www.hrw.org/wr2k/

Observando nuestra realidad

En (Del Campo, 1993: II) sendos trabajos de Luis Enrique Alonso y Fernando Reinares (conflictividad), Efrén Borrajo (negociaciones), Alicia Garrido (normas de conducta y sistemas de autoridad), Salustiano del Campo y Juan Manuel Camacho (opinión pública), Jorge Benedicto (partidos políticos), Enrique Laraña (movimientos sociales), Rafael Pardo y Joaquín Fernández (grupos de interés) y Juan Manuel Camacho (diferenciación política y radicalismo político) recogen las características esenciales y las tendencias en las últimas décadas de los fenómenos sociopolíticos en España.

También en (Cazorla, 1990), (Moreno, 1990) y (García de la Cruz, 1990) se resumen las características sociopolíticas de la sociedad española, aunque de una forma no tan completa.

TEMA 11: LAS INSTITUCIONES SOCIALES III. ECONOMÍA, EMPRESA, TRABAJO Y SOCIEDAD

Giddens: Cap. 15; García Ferrando: No se trata el tema

En el Tratado de Del Campo se trata parte del tema en el cap. XVIII

(Fernández Enguita, 1998) es una introducción reciente y desde una perspectiva europea y latina a los problemas económicos que interesan a la Sociología[166]. (Polanyi, 1989), directamente desde la economía, está destinado a ser un clásico que conviene consultar para comprender mejor las limitaciones del análisis económico.

(Gorz, 1977) es esencial para analizar los problemas del trabajo en las últimas décadas, en el marco de la crisis de la sociedad industrial[167].

166.- Este es uno de los temas en los que la lectura de clásicos como (Weber, 1985), (Veblen, 1971), (Somart, 1979) o (Durkheim, 1993b) siguen siendo de sumo interés para comprender los procesos socioeconómicos que interesan a la Sociología.

167.- Y un clásico sobre la condición del trabajo en las sociedades industriales desarrolladas, al albur de las teorías de Galbraith sobre la *sociedad afluente*, es (Zweig,, 1961)

(Watson, 1994) es una buena introducción a la Sociología del Trabajo que atiende también aspectos de la empresa[168]. Pero la producción *nacional* es tanto o más válida que ese conocido manual; por ejemplo (Finkel, 1994) y (Santos, 1995). Como introducciones a la Sociología de la Empresa puede seguirse (Lucas, 1995) o (Baigorri, 1996)[169]. Un interesante libro sobre el futuro de las relaciones laborales, que atiende tanto a la realidad europea como norteamericana es (Beaumont, 1995).

(Sauvy, 1985) es una temprana y comprensible aproximación a los problemas de la economía sumergida y el trabajo negro que, desde finales de los '70, han preocupado a las sociedades desarrolladas[170].

(Herrera, 1998) es una introducción general a lo que se conoce como *tercer sector* atendiendo a las distintas teorías sociológicas, y con (Durán, 1991) podemos introducirnos en los conceptos de trabajo no remunerado o no mercantilizado, en suma doméstico.

(Bocock, 1995) es una buena introducción a la sociología del consumo

Observando nuestra realidad

(Espina, 1991) nos introduce en la evolución del mercado de trabajo y las relaciones industriales en España en las últimas décadas, y (Sanchís, 1988) trata los problemas de la economía sumergida y el trabajo negro considerando también aspectos nacionales. En la web del **Consejo Económico y Social** (http://www.ces.es) se pueden encontrar informes y documentación interesante sobre la situación socioeconómica española. En (Baigorri, 2000a) se analiza el mercado de trabajo desde una perspectiva ibérica, comparando la evolución reciente en España y Portugal.

^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^

168.- Es más bien una Sociología Industrial en la línea de (Mottez, 1972) pero con una perspectiva anglosajona

169.- Una buena opción desde perspectiva anglosajona es (Joseph, 1990). Por otra parte, un buen tratamiento de la problemática de la pequeña y mediana empresa, poco tratada en España a pesar de ser el tipo de empresa dominante, desde una perspectiva realmente sociológica es (Goss, 1991); aunque se centra en la realidad británica, no deja de ser de interés global.

170.- Direcciones esenciales son la **OTI** (http://www.ilo.org) y **New Brave Work World**, la notable página mantenida por Gary Johnson que es desde hace casi cinco años una de las más conocidas de la red en el área de Socioeconomía (http://www.newwork.com).

En (Del Campo, 1993) todos estos aspectos son tratados atendiendo a la situación a principios de los noventa, y a las tendencias de las últimas décadas. Manuel Navarro, además de el consumo (III:85-98), analiza el mercado laboral (tomo I: 325-384) y Juan José Castillo y Juan Mayoral se ocupan de los aspectos organizativos y de gestión del trabajo (I: 415-468). Carlos Prieto se ocupa de analizar el sindicalismo (II: 225-244 y 363:390)[171] y Rafael Pardo y Joaquín Fernández se ocupan de las organizaciones empresariales (II: 425-474). Enrique Viaña se ocupa de la economía informal (III:35:46) y María Ángeles Durán de la *producción doméstica* o no retribuida (III:151:180), tema que también trata en (Durán, 1988). (Fernández Enguita, 1988) también trata de esta cuestión. En (Sanchís, 1991) hallamos un análisis en profundidad de las relaciones entre formación y mercado de trabajo, analizando el fracaso laboral de los jóvenes durante la última recesión.

(Baigorri, 1991) y (Baigorri, 1994) son los dos análisis sistemáticos realizados, desde la Sociología, sobre mercado de trabajo en Extremadura; con datos más actualizados en (Fernández, 1997) y (Baigorri, Fernández, 1998).

TEMA 12: POBLACIÓN Y MEDIO AMBIENTE

Giddens: Cap. 18; García Ferrando: Caps. 2 y 14

En el Tratado de Del Campo se trata en los capítulos VII y VIII, aunque los problemas medioambientales.

(Weeks, 1990) es el más conocido manual introductorio a las cuestiones demográficas desde la perspectiva sociológica, pero en lo que hace estrictamente a demografía, (Sauvy, 1960)[172] o (Pressat, 1977) son suficientes para introducción a las variables fundamentales, y (Pressat, 1983) o (Tapinos, 1988) son libros esenciales para profundizar en la materia.

Además de poder encontrar mucha documentación partiendo de los principales servidores web y estadísticos que citaré más adelante, uno de los mejores lugares con información demográfica del planeta, y que incluye documentos completos sobre las tendencias, mapas, gráficos,

171.- Un reciente trabajo sobre la dinámica de los sindicatos españoles en la sociedad contemporánea es (Serrano, 2000).

172.- Hay diversas ediciones más o menos actualizadas de la obra seminal de Sauvy, publicada en 1944. Edicions 62 hizo una edición en 1974. Aquí se cita la edición argentina de Eudeba.

etc, es la **Red de Información sobre la Población de las Naciones Unidas**: (http://www.undp.org/popin/). En el **Fondo de las Naciones Unidas para la Población** podemos en encontrar en línea, y en versión española, su informe global sobre el estado de la población mundial, muy centrado en aspectos de género (http://www.unfpa.org/swp/2000/espanol/). La **Population Reference Bureau** es también un centro de recursos demográficos notable, referido a los USA y al conjunto del planeta (http://www.prb.org/). Y un interesante lugar en español es el **Megasitio Centroamericano en Población y Ambiente**, centrado en Latinoamérica pero con recursos de interés general (http://www.poam.org). Pero sin duda donde más recursos se pueden encontrar es en la web de la **Oficina del Censo de los Estados Unidos** (http://www.census.org), desde donde se puede descargar, entre otros documentos, el informe mundial sobre envejecimiento de la población[173].

(Espiago, 1985) es un librito que introduce muy pedagógicamente al fenómeno de las migraciones internacionales, mientras que (George, 1976) es un manual ya clásico sobre el tema. Un tratamiento in extenso mucho más actual es (Castles, Miller, 1993).

(Pohlman, 1973) es un libro imprescindible que recoge textos del más diverso orden en torno a la polémica sobre el crecimiento de la población, los recursos y el medio ambiente y que sigue siendo plenamente actual por su carácter plural e interdisciplinario. (Bender, Smith, 1997) plantea el actual desafío entre población y alimentos. Dos lecturas contrapuestas sobre la explosión demográfica que enmarcan el debate maltusianistas/ cornucopianos son (Ehrlich, Ehrlich, 1993:15-38) y (Sauvy, 1973)[174].

(Yearly, 1992, 1996) son dos obras de síntesis sobre la problemática medioambiental desde la perspectiva de la Sociología. En castellano una buena, sencilla y breve introducción es (Sosa, 1998). Una bibliografía completa sobre las cuestiones ambientales se puede encontrar en el programa de la asignatura Medio Ambiente y Sociedad.

Observando nuestra realidad

^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^

173.- Es un fichero de casi 40 Mb, por lo que puede llevar mucho tiempo traerlo desde una red lenta.

174.- Una visión economicista, pero en cualquier caso de base demográfica, puede verse en (Simon, 1995: Cap.2)

(Puyol, 1997) es la más reciente compilación sobre evolución de la demografía en España, aunque no conviene olvidar (Del Campo, Navarro, 1987), y la crítica de los métodos de la demografía en España que hace (De Miguel, 1984)

(Izquierdo, 1996) analiza los flujos de inmigración hacia España, mientras que (García, 1965) es un documento fundamental para estudiar los grandes flujos de emigración desde España entre los años '40 y '60.

(Gaviria, 1976) es el primer texto sociológico sobre la cuestión ecológica en España, y como tal un clásico. (Pardo, 1999) recoge en 40 comunicaciones presentadas al I Encuentro de Sociología Medioambiental en España diversos problemas tanto teóricos como ambientales de nuestro país.

(Baigorri, 1997) desarrolla desde una perspectiva socioeconómica uno de los principales problemas ambientales de Extremadura: la transformación en regadío.

TEMA 13: EL HÁBITAT HUMANO

Giddens: Cap. 17; García Ferrando: Apartado 2.7

En el tratado de Del Campo el cap. IX

(Flanagan, 1993) es el más claro y pluralista manual introductorio a la Sociología Urbana contemporánea; también puede servir (Savage, Warde, 1993), aunque es más parcial. (Le Gates, Stout, 1996) es el libro de lecturas sobre el hecho urbano más completo y actual que se puede encontrar hoy por hoy, e incluye a buena parte de los clásicos. (Baigorri, 1998) analiza las tendencias hacia la urbe global, y se amplia en (Baigorri, 2001), donde se incluye además una interpretación teórica de los procesos de urbanización como hecho social. (Brockerhoff, 2000) es una de las más recientes lecturas sobre las tendencias en la urbanización mundial, aunque en (Habitat, 1996) la más completa y sistemática sin duda alguna[175].

(Eriksen, 1980) plantea una aproximación teórica a la consideración del espacio por la Sociología, partiendo de la Ecología Humana y el interaccionismo simbólico. Sobre aspectos más cualitativos de la ciudad como comunidad (Anderson, 1965) sigue siendo un texto fundamental, como lo es (Lefebvre, 1972); y, desde la perspectiva de la antropología (Hannerz, 1980). Por su parte, (Sennett, 1990) introduce algunas de las

175.- (McKenzie, 1994) plantea la creciente tendencia a la privatización del espacio urbano, en el marco de la extensión de los suburbios de urbanizaciones.

perspectivas cualitativas más novedosas, y (Mitchell, 1995) anuncia la virtualización de la ciudades. Pero para atender a los auténticos problemas sociales de las grandes ciudades de los países desarrollados, y los conflictos sociales que se viven en su seno, uno de los mejores textos, que no pierde vigencia, es (Bandfield, 1973).

Observando nuestra realidad

(Baigorri, 1983) y (Pérez Yruela, 1990) permiten ver desde perspectivas bien distintas el proceso de urbanización de los espacios rurales españoles. (López de Lucio, 1993) es uno de los más recientes y finos textos sobre la evolución del urbanismo en España en las últimas décadas. Una visión mucho más sintética puede tenerse en (Salcedo, 1990).

(Esteban, 1981) analiza según los planteamientos clásicos de la Ecología Humana las áreas metropolitanas españolas. En (Baigorri, 2000b) se analiza la red urbana ibérica.

En (Baigorri, 1996c) se analiza el sistema de ciudades de Extremadura y Alentejo.

TEMA 14: EL CAMBIO SOCIAL

Giddens: Caps. 20 y 19; García Ferrando: Cap. 12

En el Tratado de Del Campo, cap. XXV

En la tradición de Sorokin y Nisbet, como el de (Moore, 1972), el manual de (Sztompka,1993) es mucho más actual y sin duda excelente, aunque no por ello dejan de ser de gran utilidad las compilaciones de (Etzioni, Etzioni, 1968) y de (Nisbet et al., 1979b). En cualquier caso, las introducciones españolas son más recientes, como la de (Carnero, 1992) más centrada en aspectos políticos, o la de (De Francisco, 1997). Por su parte, (Anderson, 1990) permite una introducción al cambio social desde una perspectiva evolucionista, ateniendo a los diversos paradigmas; y siguen siendo lecturas muy recomendable tanto (Elias, 1993) como (Mumford, 1992).

Observando nuestra realidad

Sin alguna, la obra de (Del Campo, 1993) que venimos citando, sobre tendencias sociales en España, permite medir todas las dimensiones del cambio en nuestra sociedad.

TEMA 15: MIRANDO AL FUTURO CON IMAGINACIÓN SOCIOLÓGICA. HACIA LA SOCIEDAD TELEMATICA

Giddens: Cap. 16 (insuficiente); García Ferrando: Cap. 15

Dos textos sociológicos que siguen siendo plenamente válidos sobre

la importancia social tanto de la pre-visión del futuro como de la utopía son, respectivamente (Armytage, 1971) y (Neussüs, 1970). Sobre la prospectiva como actividad científica, un texto muy didáctico es (Gras, 1978). Una clara representación de las anatopías, o prognosis negativas del futuro, es la de (Eco, Colombo, Alberoni, Sacco, 1973).

La lectura esencial sobre las tendencias sociales de futuro sigue siendo, veinte años después, *La Tercera Ola*, aunque las tres obras principales de Toffler son importantes (Toffler, 1971, 1980, 1990).

(Beck, 1998) es una lectura sencilla, aunque a veces confusa, sobre la globalización, que incorpora su propia teoría sobre la *sociedad riesgo*. (Robertson, Haque, 1998) analizan los fundamentos y la significación de la globalización como discurso;(Escobar, 1995) la globalización de la pobreza; y (Jacobson, 1996) ciudadanía sin fronteras. Las conferencias del Giddens citadas en el tema 10, accesibles en la red, son una reflexión muy didáctica sobre las tendencias en aspectos esenciales de la sociedad. Por su parte, (Castells, 1997, 1998) se plantea una síntesis de todas esas tendencias[176], y (Rifkin, 2000) plantea su propia interpretación de la dirección del capitalismo.

(Flaquer, 1998) es una interesante prospección sobre el futuro de la familia, (Tezanos, 1998) sobre las tendencias de las desigualdades, en base a una encuesta Delphi entre expertos.

(Rifkin, 1996) y (Castillo, 1999) son dos obras claves sobre el futuro del trabajo, y (Cachón, 1996), sobre los denominados nuevos yacimientos de empleo. (Coriat, 1993), el autor de *El taller y el cronómetro*, pronostica las tendencias del posfordismo en la organización y (Beaumont, 1995) en las relaciones laborales, con una perspectiva tanto europa como norteamericana. (Milkman, 1997) ilustra sobre la tendencia hacia el autoempleo[177].

(Giner, Scartezzini, 1996) son lecturas que plantean el debate entre universalitas, multiculturalistas y posmodernistas. Y (Kurtz, 1995) es un interesante análisis sobre la dinámica de la religión en el marco de la globalización y el multiculturalismo. Sobre los nuevos movimientos

^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^

176.- Un resumen perfecto de su libro, pues está hecho por él mismo, puede encontrarse en la red, en la Universitat Oberta de Catalunya (http://www.uoc.es/esp/articles/castells/)

177.- En la red se puede acceder al monográfico de **La Factoría** sobre el futuro del trabajo (1996): (http://www.lafactoriaweb.com/indice1.htm)

sociales la literatura es casi infinita: (Laraña, Gudfield, 1994) incluye un conjunto de lecturas introductorias.

(Aguadero, 1997) puede encontrar el estudiante una introducción sintética a la sociedad de la información[178]. (Wellman, Salaff et al, 1996) es un trabajo que analiza el proceso de conversión de las redes informáticas en redes sociales. (Negroponte, 1995) es una obra esencial para comprender la *digitalización* de la vida social, y (Trejo, 1994) una buena introducción a los mitos en torno a Internet[179]. Finalmente, como lecturas esenciales, cabe señalar (Wolton, 2000) para ojear el futuro de Internet.

Materiales complementarios y para prácticas

En este epígrafe me ocupo de algunas herramientas de estudio que, en unos casos, como es el de los diccionarios de Sociología, pueden incluso sustituir a los manuales, y en otros casos constituyen una alternativa a las lecturas de ampliación prefijadas que señalamos para cada tema en el programa. Asimismo, se incluyen todos aquellos materiales que son susceptibles de utilización para las prácticas, bien individualmente seleccionados por los propios alumnos para la realización de sus trabajos de curso, bien como práctica unitaria como es el caso de las películas.

Diccionarios y enciclopedias

Un complemento esencial de los manuales, que en algunos casos incluso podría sustituirlos sin menoscabo del proceso docente, son los **diccionarios de Sociología**. El más completo sin duda alguna, y tenemos la suerte de contar con él en la biblioteca de la Facultad (magrísima en recursos de Sociología), sigue siendo la Enciclopedia de Ciencias Sociales coordinada por Sills y impecablemente traducida por Aguilar hace tres décadas (Sills, 1974). Y es también notable y capaz de sustituir a un manual el diccionario de origen italiano del que Gonzá-

178.- Naturalmente en inglés, una buena colección de lecturas sobre la era de la información, su impacto y sus consecuencias, es la realizada por David Alberts y Daniel Papp. Puede encontrarse en:
http://www.dodccrp.org/antindex.html

179.- Este libro está disponible en la red:
http://www.etcetera.com.mx/libro/alfombra.htm

lez-Anleo coordinó una excelente adaptación española (Demarchi & Ellena, 1986). No obstante, contamos ahora con un diccionario de Sociología casi enciclopédico elaborado en España, coordinado por los profesores Salvador Giner, Emilio Lamo de Espinosa y Cristóbal Torres, y en el que han participado más de doscientos autores, muy actual que también puede responder sobradamente a las necesidades del alumnado (Giner, Lamo & Torres, 1997). Una alternativa, que se proclama crítica respecto de los paradigmas dominantes, y transdisciplinaria, pues pretende cubrir el amplio espectro de las ciencias sociales, es el diccionario terminológico coordinado por el profesor Roman Reyes (Reyes, 1988), aunque hay un evidente desequilibrio entre las áreas en favor de la filosofía, el psicoanálisis, la lingüística y la semiótica, o la economía, y faltan términos tan esenciales y críticos como el de *clases sociales*. Otras opciones pueden ser el pequeño diccionario de origen anglosajón y ya bastante inactual de (Abercrombie, Hill & Turner, 1986), o el más actual de origen francés de (Boudon et al., 1995), algo escaso de términos, así como el diccionario latinoamericano de ciencias sociales coordinado por Salustiano del Campo por encargo de la UNESCO en 1975 (Del Campo, 1987), bastante obsoleto y muy desigual en el tratamiento de los temas, pero de muy amplia temática. Mientras se cierra este proyecto docente acaba de aparecer una opción nueva, de origen alemán, aunque con una cuidada adaptación tanto a la realidad española como al universo cultural latinoamericano, en (Hillman, 2000).

Uno de los mayores problemas de los diccionarios es que generalmente son muy costos, y el alumnado no siempre tiene acceso a los mismos, ni siquiera están disponibles todos ellos en la biblioteca de la Universidad. Una alternativa para disponer de un documento de referencia es recurrir a Internet, si bien la inmensa mayoría de los recursos están en inglés (pero teniendo en cuenta que es la lengua dominante como segunda lengua en educación secundaria, es de suponer que el alumnado no ha de tener problemas demasiado serios con esta limitación). En la red podemos encontrar los siguientes recursos:

a) **Diccionario en línea de Ciencias Sociales de la Universidad de Atabasca** (Canadá), realizado por los profesores Robert Drislane y Gary Parkinson. Es un diccionario muy completo, que cubre la mayoría de los conceptos de Sociología y Antropología

   http://datadump.icaap.org/cgi-bin/glossary/SocialDict

b) **Diccionario de Sociología**. En realidad es un divertido

contra-Diccionario, elaborado por el sociólogo Hugo de los Campos, profesor de la Universidad Nacional del Uruguay, pero tiene dos virtudes: está en español, e ironiza con los conceptos sociológicos:

http://members.nbci.com/sociodic/primera.htm

Puede bajarse el diccionario completo en formato Word:

http://members.nbci.com/sociodic/tododic.zip

c) **Diccionario de Sociología** en inglés. Está en una página comercial, no aparece autor reconocido pero es realmente notable:

http://www.iversonsoftware.com/sociology/

d) **Diccionario Crítico de Terminología Científico-Social**, promovido por el profesor Román Reyes de la Universidad Complutense de Madrid, es una versión en línea de (Reyes, 1988), que cuenta con un amplio equipo de colaboradores especialistas en cada tema. Aunque son todavía muy pocas las entradas del diccionario (se ha iniciado en julio de 2000), y no dominan las sociológicas, promete ser cuando se concluya una obra de amplia consulta dada su accesibilidad. En la misma web se puede encontrar bibliografía temática y otros documentos de trabajo de interés:

http://www.ucm.es/info/eurotheo/terminog.htm

Además, pueden consultarse otros diccionarios o enciclopedias, por supuesto todas en inglés, que pueden ser de interés general. Especialmente las siguientes:

e) **Enciclopedia Stanford de Filosofía**:

http://plato.stanford.edu/contents.html

f) **Enciclopedia Británica**:

http://www.britannica.com/

g) **Enciclopedia Encarta**:

http://encarta.msn.com/

Conocer la Sociología y a sus practicantes

Junto a los manuales y diccionarios, el estudiante de Sociología puede estar interesado en otro tipo de documentos de ámbito general

que, por un lado, le permitan conocer mejor la Sociología como actividad, o incluso como profesión, pero que sobre todo le faciliten al acceso a fuentes incrementales de conocimiento sociológico, sea para ampliar temas, sea para realizar trabajos, sea para aplicar en el futuro los conocimientos sociológicos aprendidos en otros cursos de su carrera o ya en el ejercicio de su propia profesión.

En principio no atribuimos al alumnado de Económicas o Relaciones Laborales una excesiva curiosidad por la Sociología como profesión. No es extraño, sin tenemos en cuenta que los propios sociólogos muestran bien poco interés al respecto. La gran oleada crítica de los '60 y los '70 dio lugar a populares informes como el de (De Miguel, 1973) en España, o el más radical de (Lourau, 1977) en Francia, pero hoy la reflexión sobre el propio quehacer sociológico no abunda. Sin embargo, si tienen interés por lo que justamente podríamos denominar, siguiendo a Loureau, el *gai savoir* de la Sociología, lo que los profanos llaman a veces los *truquis* técnicos, pueden consultar un librito de ágil lectura que introduce en la materia (De Miguel, 1997).

Para estudiar más

En cuanto a herramientas complementarias de estudio, quienes se manejen bien en inglés pueden recurrir (es una herramienta de especial interés para el alumnado 'a distancia' fáctica) a los *centros de aprendizaje en línea* que las grandes editoriales norteamericanas, como McGraw-Hill, Allyn & Bacon o Prentice Hall, tienen en Internet, basados en los manuales que ellas editan pero que pueden ser de utilidad a cualquier estudiante por cuanto según hemos visto hacia una cierta homogeneidad en el contenido de todos manuales. Allí pueden encontrar numerosos ejercicios para practicar, lecturas complementarias, referencias, etc. El de McGraw-Hill está en la siguiente dirección (URL):

http://www.mhhe.com/catalogs/hss/sociology/

Especialmente interesante es el centro de aprendizaje de Allyn & Bacon basado en el manual de Hanslin. La dirección es:

http://cw.abacon.com/bookbind/pubbooks/henslin_ab2/

Fuentes de información y documentación sobre la realidad social

No obstante, mucho más importantes que los elementos citados es dotar al alumnado de acceso a fuentes de información y conocimiento globales. Y, en este sentido, me referiré especialmente a fondos

documentales y de datos accesibles (bien para realizar trabajos de curso, bien para su utilización en el futuro con los instrumentos adquiridos al cursar la materia), y revistas especializadas en las que pueden buscar material, especialmente sobre la realidad social española. La mayor parte de tales referencias no sólo pueden localizarse ya en Internet, sino que son realmente mucho más accesibles a través de la red para un estudiante de provincias.

Desde el primer informe sobre la situación social de España, dirigido por Amando de Miguel y promovido por FOESSA en 1966, aunque el más sólido, voluminoso y conocido es el de (FOESSA, 1970), no han faltado este tipo de documentos, aunque con cierta irregularidad tanto en el tiempo como en la calidad y en su función institucional. Desde la misma fundación se editarían nuevos informes (FOESSA, 1975 y 1983), y desde otras instituciones más o menos oficiales se promovieron otros como (Fraga, Velarde, Del Campo, 1972-1974), o el *Comentario Sociológico* publicado durante años por la Fundación de la Confederación de Cajas de Ahorro, aunque ninguno superó hasta los años ‘90 la amplitud y solidez (más aún teniendo en cuenta la escasez de medios y recursos sociológicos de la época) del primer FOESSA. Casi todos estos documentos son relativamente fáciles de encontrar en bibliotecas universitarias y públicas, aunque lógicamente se refieren a una sociedad que empieza a pertenecer más a la Historia que a la Sociología.

De los años ‘80 podemos citar dos intentos de mostrar un cuadro general de la sociedad española, desde perspectivas bien distintas. Me refiero al volumen colectivo coordinado por (Linz, García de Enterría, 1984), así como a la documentación de síntesis sobre la sociedad española realizada por la Fundación Pablo Iglesias en el marco del llamado *Programa 2000* del PSOE (Programa 2000, 1988).

Pero ha sido en la pasada década cuando se ha recuperado la dinámica plenamente la línea abierta por los informes FOESSA. Fundaciones públicas y privadas, editoriales, formaciones políticas y centros de investigación iniciaron la última década del siglo XX con una reflexión en profundidad sobre las características de la sociedad española finisecular y sus tendencias sociales. El volumen colectivo *España, sociedad y política*, dirigido por Salvador Giner editado en 1990, dentro de la serie con pretensiones enciclopédicas *España*, fue el primero (Giner, 1990), fue el primero en aparecer, y a él le siguieron los de (Vidal-Beneyto, 1991), y (Alonso, Castells, 1992), a la vez que Amando de Miguel retomaba (aunque con una mecánica distinta) la tradición FOESSA con su informe *La sociedad española 1992-1993* (De

Miguel, 1992), que ha sido el único en mantener una periodicidad. Durante los primeros años de la década, un esfuerzo notable fueron los informes sobre la *realidad social española* del CIRES, dirigidos por el profesor Díez Nicolás[180]. Finalmente hay que citar el proyecto *Tendencias sociales en España (1960-1990)*, coordinado por Salustiano del Campo en el marco de un proyecto internacional de Sociología comparada, sin duda la sistematización más ambiciosa hasta la fecha sobre el estado de la sociedad española, que vería la luz en (Del Campo, 1993). La propia FOESSA reapareció con su *V Informe* a mediados de los noventa (Juárez, 1994). En los últimos años la Fundación Santa María se ha incorporado al elenco de instituciones que radiografían la realidad española. A sus informes anuales sobre valores de la juventud se ha unido una encuesta general de valores al conjunto de la sociedad (Elzo, Orizo, 2000). Todos estos documentos constituyen sin duda una referencia de primer orden para el estudiante, como lo es especialmente, por mantener la cadencia anual desde su creación, el *Informe Económico y Social* del Consejo Económico y Social de España, que a pesar de su perspectiva claramente economicista constituye una fuente de información sobre nuestra sociedad notable, y sobre todo fácilmente accesible, pues además de editarse y distribuirse a las bibliotecas de todas universidades, puede descargarse completo en Internet (http://www.ces.es).

Pero más importante es, sin duda, el poder disponer de fuentes de datos con los que analizar directamente la realidad social. Algo que, por primera vez, está realmente al alcance de cualquiera a través de la red Internet. Los antiguos anuarios, voluminosos, carísimos y a menudo inencontrables fuera de Madrid, han dejado su lugar a los nuevos medios de producción y distribución de datos estadísticos, sociológicos o de otro tipo. El argumento de la falta de fiabilidad de la información en Internet ha perdido todo su peso desde el momento en que todas las instituciones productoras de información y datos, unas con más generosidad que otras, se han incorporado a la red. Por ello en este punto me limitaré a reseñar los recursos en red, pero únicamente aquellos imprescindibles para que el alumnado pueda obtener datos para sus trabajos o para ampliar conocimientos.

180.- Los informes del CIRES fueron, en 1993, pioneros en entregar con los volúmenes impresos los diskettes con las datos brutos de las encuestas, una iniciativa sin duda muy loable cuando el CIS, un centro estatal, sigue todavía hoy vendiendo los datos.

Sin duda la fuente primordial de información sigue siendo en España el **Instituto Nacional de Estadística** (http://www.ine.es). En su página se puede acceder directamente a todo tipo de datos nacionales, regionales, y provinciales (incluso a algunos datos municipales), así como a una base de datos, denominada Tempus, que recoge series temporales (aunque su funcionalidad, y sobre todo la cantidad de información disponible, se ha reducido tras su última actualización[181]. Desde esa página se puede acceder asimismo a conexiones con todos los demás centros productores de estadísticas de España, Europa y el mundo.

Pero, desde un punto de vista estrictamente sociológico, el centro de referencia fundamental debiera ser el **Centro de Investigaciones Sociológicas** (http://www.cis.es). En su página se puede acceder a los resultados de sus barómetros y encuestas especializadas, así como al catálogo de libros y a un índice de su revista (REIS). Sin embargo, los datos para reprocesar sus encuestas no son gratuitos, al contrario de lo que ocurre en otros países, ni los contenidos de la revista son accesibles en línea pese a tratarse, nuevamente, de una institución estatal[182]. Por otro lado el proyecto, auspiciado hace un de años desde la Federación Española de Sociología, de unificar todos las encuestas realizadas en España, como las del CIRES durante los años '80 y primeros '90, no funciona en la web [183].

^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^

181.- Naturalmente, el INE cuenta también con un servicio de venta de datos digitalizados más especializados o de mayor amplitud, como una base de datos municipal, basada en los Censos de Población, Agrario y de Edificios y Viviendas (programa CERCA). El acceso a estas bases de datos sigue siendo no sólo costoso, sino además caro, especialmente tratándose de un organismo estatal. Una alternativa más accesible es el *Anuario Social de España* editado por La Caixa en el año 2000. Teóricamente puede descargarse desde la página web de su Servicio de Estudios (a donde se llaga desde la URL http://www.lacaixa.es), pero no funciona en la actualidad la descarga.

182.- Al contrario de lo que ocurre, sin ir más lejos, en el espacio paradigmático de la economía de mercado, los Estados Unidos.

183.- No obstante, buena parte de las encuestas del CIRES pueden descargarse desde la página del Banco de Datos y Documentación Política de la Universidad Pompeu Fabra. Desde allí pueden también descargarse los ficheros del *BDISE. Indicadores sociales y económicos de España, 1900-1990*, elaborado por el Ministerio del Portavoz del Gobierno en 1992, que incluye más de mil indicadores estructurados en 27 grupos diferentes: demográficos, económicos, sociales, (continúa...)

Aunque casi todas las administraciones autonómicas han creado servicios de estadística, únicamente el Gobierno Vasco ha creado un **Instituto de Estudios Sociológicos**, equivalente al CIS, que ofrece también en su página web acceso a sus propios barómetros (*Sociómetro Vasco*) y a los resultados de otros estudios sociológicos sectoriales. Puede accederse a los mismos desde (http://www.euskadi.net/)

Este tipo de estudios, fundamentalmente encuestas del estado de la opinión pública, pueden buscarse a nivel europeo en el **Eurobarómetro** de la Dirección General X de la Comisión Europea, que ofrece también libre acceso a los resultados de sus encuestas y estudios (aunque no a los datos) en (http://europa.eu.int/comm/dg10/epo/). Algunos (en realidad pocos) datos estadísticos para análisis comparativos a nivel europeo pueden obtenerse libremente en (http://www.eurostat.eu), pero se pueden acumular muchos más navegando por las webs de las distintas Direcciones Generales de la Comisión. Asimismo, el **Consejo de Europa** auspicia el CESSDA, un archivo de datos de ciencias sociales que se puede conocer en la dirección (http://www.nsd.uib.no/Cessda/).

Si lo que se busca son encuestas, informes sociológicos o datos de otras áreas o de todo el mundo, los estudiantes ya no están limitados a los anexos de los Anuarios Estadísticos españoles, siempre inactuales, o a costosos anuarios internacionales innacesibles en universidades alejadas de las principales ciudades del país.

Así, se puede estar al día del estado de la opinión pública en los Estados Unidos y en otros países del mundo visitando la página del **Instituto Gallup**[184] (http://www.gallup.com). En cuanto a datos propiamente dichos, pueden obtenerse muchos no sólo de los Estados Unidos sino también de todo el mundo en la **Oficina del Censo** de aquel país, accesible en (http://www.census.gov). Y, por supuesto, en las páginas del **Banco Mundial** (http://ciesin.org/IC/wbank/sid-home.html) pueden también encontrarse numerosos indicadores sociales. Otras

183.- (...continuacion)
políticos, sanitarios, educativos, etc. La dirección URL es: http://www.upf.es/depis/bddp/di.htm

184.- Es posible incluso suscribirse gratuitamente a su boletín semanal, que se distribuye por correo electrónico y recoge resúmenes de los resultados de sus encuestas e informes más destacables. La suscripción se hace en (http://www.gallup.com/update/contact.asp)

organizaciones mundiales cuyas páginas web están plenas de recursos (más que datos) de interés sociológico, y que además tienen versiones en español, con la **UNESCO** (http://www.unesco.org) y la **Organización Internacional del Trabajo** (http://www.ilo.org).

Lógicamente, no es posible incluir un listado in extenso de los recursos sociológicos en la red de Internet, ni tiene sentido hacerlo para un programa introductorio a la Sociología. Sin embargo, cabe señalar las principales páginas en las que, en inglés o en español, puede encontrarse la colección más extensa de recursos evaluados. La más importante es sin duda, en la actualidad, **SOCIOSITE**. Aunque está en inglés, está ubicada en Europa (en una universidad holandesa) de forma que su perspectiva en auténticamente global, al contrario que la mayoría de los índices de recursos sociológicos norteamericanos. pero desde Europa). Su dirección es (http://www.pscw.uva.nl/sociosite/TOPICS)

Una alternativa más caótica y mucho más centrada en la producción anglosajona, pero también muy completa, es el **Tour sociológico a través del ciberespacio**.

(http://www.trinity.edu/~mkearl/index.html)

En cuanto a índices en español (no de recursos en español, que todavía son muy escasos), en mi propia página web pueden encontrarse cientos de conexiones

(http://www.unex.es/sociolog/BAIGORRI/index.htm).

Otra página en español con conexiones a bastantes recursos es la de la biblioteca de la Universidad Complutense, en su sección dedicada a Internet y Sociología (http://www.ucm.es/BUCM/)

Dentro del **Consejo Superior de Investigaciones Científicas** se puede visitar la página del **Instituto de Estudios Sociales Avanzados**, donde se puede tener acceso a los resúmenes de la colección de la Revista Internacional de Sociología, así como a diversos documentos de trabajo de investigadores del Instituto (http://iesaa.csic.es)

Y cabe citar finalmente la página de la Federación Española de Sociología, que ofrece conexiones y, especialmente, índices de las revistas españolas de Sociología, además de otras informaciones de interés sociológico (http://fes.pagina-web.net/)

Revistas de Sociología y Bases de Datos Documentales

Se hace referencia en primer lugar a las principales revistas españolas, y a continuación a algunas a las que se puede acceder libremente a través de Internet, a las que hay que prestar especial atención teniendo

en cuenta que únicamente Sistema, REIS y Revista Internacional de Sociología están disponibles en algunas bibliotecas de la Universidad de Extremadura.

Revistas españolas

Sistema (de la Fundación Sistema) 156 números

Revista Española de Investigaciones Sociológicas, REIS (del Centro de Investigaciones Sociológicas de Presidencia del Gobierno), 89 números

Revista Internacional de Sociología (del Instituto de Estudios Sociales Avanzados del CSIC) 24 números

Papers (de la Universidad Autónoma de Barcelona) 59 números

Política y Sociedad (de la Universidad Complutense de Madrid), 32 números

Ámbits de Politica i societat (del Colegio de Doctores y Licenciados en Políticas y Sociología de Cataluña), 14 números

Arxius de Sociologia (del Departamento de Sociología y Antropología Social de la Universidad de valencia), 3 números

Revistas en la red

Las únicas revistas españolas en libre acceso a través de la red no son propiamente de Sociología (una es de Estadística, y la otra de Asuntos Sociales), pero sin embargo incluyen los suficientes análisis sociológicos y números monográficos sectoriales como para considerarlas funcionalmente como tales[185].

Fuentes Estadísticas es una revista que incluye, como su propio nombre indica, análisis estadísticos sectoriales, incluyendo monográficos de gran interés para la Sociología. Se centra especialmente en la realidad española, pero trata también temas desde una perspectiva europea y global:

http://www.fuentesestadisticas.com

Entorno Social es una revista de Trabajo Social que incluye artículos, reportajes e informes de interés sociológico

http://www.entornosocial.es/

185.- Consideramos como revistas en la red únicamente a aquellas que incluyen el acceso (libre o de pago) a sus contenidos, y no únicamente a los índices o incluso los sumarios de los artículos.

Revista Internacional de Ciencias Sociales / International Social Science Journal es la revista evitada por la UNESCO, y desde el número 149 (el último es el 163) está disponible en libre acceso total en la red, con una versión en español:

http://www.firewall.unesco.org/issj/

Cinta de Moebio. Epistemología de las ciencias sociales , editada por la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile:

http://rehue.csociales.uchile.cl/publicaciones/moebio

Trabajo y Sociedad, editada por la Universidad Nacional Santiago del Estero, Argentina:

http://habitantes.elsitio.com/proit/

Nueva Sociedad, una de las más añejas revistas de ciencias sociales latinoamericana, editada en Venezuela. Aunque no es totalmente accesible, da acceso libre a varios artículos de cada número:

http://www.nuevasoc.org.ve/

La Factoria es una de las revistas en red pioneras, no sólo en España, y junto artículos de opinión incluye informes y en ocasiones trabajos de sociólogos y sociólogas notables:

http://www.lafactoriaweb.com/default-2.htm

Revista del Sur, revista de pensamiento y ciencias sociales editada en Uruguay:

http://www.revistadelsur.org.uy/

Globalización. Economía, sociedad, cultura:

http://www.rcci.net/globalizacion/index.htm

Electronic Journal of Sociology. Canadá. Pionera en la red:

http://www.sociology.org

Il Trimestrale. Italiana, de la Universidad de Pisa, especializada en métodos de investigación:

http://www.serra.unipi.it/dsslab/trimestrale/index.htm

The Qualitative Report, dedicado a las técnicas cualitativas de investigación social:

http://www.nova.edu/ssss/QR/

Social Science Paper Publisher. Aunque se plantea como una revista informal, contiene artículos de calidad en distintos idiomas

http://www.sspp.net

Sociological Research Online. Es la revista de Sociología más reconocida en la red. El acceso sólo es libre si no se hace a través de una red (no se puede acceder desde Universidades, y cada vez está siendo más restringido))

http://www.soc.surrey.ac.uk/socresonline/

Journal of World Systems Research, orientada a publicar trabajos en la línea de la teoría de los sistemas mundiales de Wallerstein y Chase Dunn

http://csf.colorado.edu/wsystems/jwsr.html

Además de en los centros generales de recursos en Internet citados supra, se puede acceder a los sumarios, y en algunos casos a números completos de muestra, de la mayoría de las revistas anglosajonas de Sociología, visitando las páginas webs de las tres principales editoriales:

SAGE: http://www.sagepub.co.uk

BLACKWELL: http://www.blackwellpublishers.co.uk

ROUTLEDGE: http://www.tandf.co.uk/journals

Asimismo, un recurso interesante para realizar búsquedas bibliográficas de artículos (no para acceder a ellos, ni siquiera a los resúmenes) es la base COMPLUDOC, gestionada por las bibliotecas de la Universidad Complutense de madrid:

http://www.ucm.es/BUCM/cps/bases.htm

Servicios de documentación

Finalmente, en este apartado, haremos referencia a los **Servicios de teledocumentación** que, bien basados en CdRom o mediante conexión en línea, permiten acceder a todo tipo de datos, revistas, informes, etc. La realidad es que son el práctica inaccesibles al alumnado de la Universidad de Extremadura, si bien parece que ser a corto plazo, y tras un acuerdo institucional con la red de universidades de Andalucía, algunas de estas bases de datos sean accesibles. Son, en cualquier caso, un recurso fundamental, al que se puede acceder desde muchas universidades, y de ahí que se citen los más importantes de entre los que son de utilidad para la investigación sociológica (se recoge el nombre, el contenido, la editora de la base de datos y la cadencia de actualización).

Current Contents Search: Tablas de contenido y abstracts de más de 7.000 revistas. Silverplatter. Semanal

Current Issues Sourcefile: Texto completo de más de 3.000 publicaciones incluyendo informes, artículos de revistas, actas de congresos,

trabajos de investigación, etc. Congressional Information Service. Trimestral

Encyclopedia of World Problems and Human Potential: Documentación sobre más de 12.000 asuntos de interés mundial. Bowker-Saur. Actualización irregular

Francis: Archivos bibliográficos multidisciplinares sobre humanidades, ciencias sociales y economía. Dialog-Inist. Trimestral/Anual

Labordoc: Más de 200.000 referencias bibliográficas de libros y artículos de todo el mundo sobre trabajo y empleo, de los últimos 30 años. Silverplatter. Trimestral

Popline: Más de 224.000 referencias sobre temas demográficos, desde 1827, con artículos, monografías, informes técnicos y obras inéditas. Silverplatte. Semestral

Social Sciences Abstracts Full Text: Más de 500.000 registros con referencias de artículos y comentarios de libros de más de 420 revistas en lengua inglesa, desde 1983. Incluye 112 revistas a texto completo. Wilson. Mensual

Social Science Citation Index: Comprende 1.400 publicaciones sobre ciencias sociales, con selecciones de unos 3.300 artículos de revistas científicas. Institute for Scientific Information. Trimestral

Sociofile: Indice y resúmenes de artículos de más de 2.300 revistas de sociología, desde 1974, incluida Sociological Abstracts. Unos 430.000 registros. Silverplatter. Trimestral

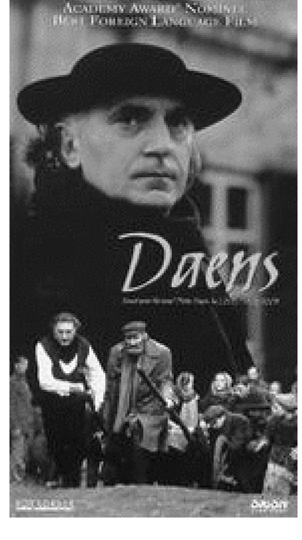
Statistical Masterfile: Estadísticas de todo el mundo procedentes de todo tipo de agencias públicas y privadas. Congressional Information Service. Trimestral

Wilson Omnifile Select Full Text: Vaciado completo de casi 800 revistas de economía, ciencias sociales, educación y humanidades de todo el mundo, desde 1994. Wilson. Mensual

Películas

Dado el gran número de películas existentes utilizables como documentos didácticos para la docencia de Sociología, considero que es adecuado cambiar de vez en cuando el programa, a medida que se descubren nuevas (o viejas) películas más apropiadas. De hecho, de las tres que aquí se proponen, una de ellas es nueva, y pudiera ser que en el futuro cualquiera de las tres sea sustituida. Por tanto, aunque *Daens* y *Guantanamera* hace varios cursos que las utilizo, todas ellas se señalan

aquí exclusivamente a nivel indicativo, apuntando sus datos básicos y los conceptos y fenómenos sociales que pueden observarse en ellas y que justifican su utilización didáctica.



Daens

Director: Stijn Coninx

Bélgica, 1992, Duración: 130 minutos

SINOPSIS

Narra la lucha de un sacerdote católico para mejorar las condiciones de vida de la clase obrera a finales del siglo XIX, y en defensa del voto no censitario, y su enfrentamiento tanto con la burguesía que le acoge como con la propia jerarquía eclesiástica católica. Se basa en la biografía del Padre Daens, que alcanzó el acta de diputado, y sigue fielmente los hechos históricos situados en el origen de los partidos cristiano demócratas como reacción frente al surgimiento de los partidos socialistas y su creciente influencia entre la clase obrera.

PRINCIPALES VALORES DIDÁCTICOS

Sitúa el marco social, económico y tecnológico en el que surge la Sociología: la revolución industrial

Muestra con lucidez y sin sectarismos tanto la división como la lucha de clases, y el proceso de construcción de las ideologías de clase

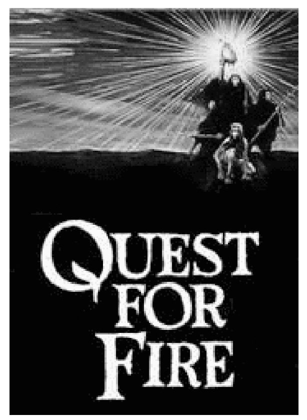
Aporta elementos de juicio sobre las diferencias entre los juicios de valor y el conocimiento científico de los problemas sociales, así como muestra el contraste entre el conocimiento basado en la autoridad, la tradición, el sentido común, y el conocimiento social de carácter científico

Apunta algunas de las raíces que están en la base de algunas de las dicotomías esenciales de nuestra epistemología

En busca del fuego

Director: Jean-Jacques Annaud

Francia/Canadá, 1981, Duración: 105 minutos



SINOPSIS

Hace 80.000 años la tribu de los Ulam, pueblo muy primitivo, es atacada y diezmada por una tribu más primitiva y violenta, y pierden el fuego durante la huida. Tres jóvenes guerreros parten en busca del fuego atravesando llanuras y montañas; en su viaje conocen a otras tribus más avanzadas, que les enseñan nuevas formas de lenguaje y organización social y nuevas tecnologías.

En su realización intervinieron el etólogo Desmond Morris (*El mono desnudo*, 1967), y Anthony Burguess, novelista y lingüista (*La naranja mecánica*, 1962). Ambos crearon un sistema de comunicación verosímil al del hombre primitivo de acuerdo con la teoría lingüista que prima al indoeuropeo como lengua ancestral común. Elaboraron una *'lengua'* primitiva que combinaba palabras, gestos y señales de comunicación entre primates. A lo largo de la película puede verse como dicen *"Atra"* para referirse al fuego y *"Tri"* para los animales. Los gestos eran copia de pueblos tribales actuales: señales de dominio (mirada fija) y sumisión (desvió de la mirada); también tomaron algunas de los monos y simios, como ruidos de los labios, castañeo de dientes y prácticas de aseo social como despiojarse mutuamente el pelo.

PRINCIPALES VALORES DIDÁCTICOS

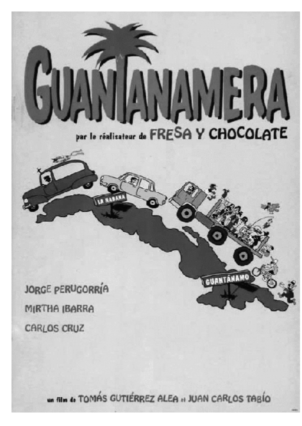
Es una visión del proceso de hominización, mostrando cómo ésta es consustancial al hecho social.

Permite detectar de forma sintética los componentes de la cultura (símbolos, lenguaje, valores y creencias, normas, tecnología) en su expresión más elemental, y por tanto más fácil de percibir.

Permite reflexionar sobre la diversidad cultural y el etnocentrismo.

Muestra el papel determinante de la tecnología en el desarrollo social, y el proceso de difusión de las innovaciones

Muestra cómo la construcción de los símbolos, valores y creencias se orienta a la conservación del grupo social



Guantanamera

Directores: T. Gutiérrez Alea, J. C. Tabío

España/Cuba, 1995

SINOPSIS

La oficina de planificación de una funeraria estatal diseña el traslado de un féretro de extremo a extremo a Cuba optimizando recursos. El traslado se encontrará con todos los vicios de la organización burocrática, mientras se ponen de manifiesto todos los problemas de la sociedad cubana actual. Un camión, expresión de la nueva Cuba emergente y de la irrupción de la iniciativa privada en la isla, cruzará su destino con el traslado funerario a través de las vidas del conductor y de la esposa del director de la oficina funeraria. La película es una metáfora del cambio social que se está produciendo en la isla, y del final de la Revolución castrista.

PRINCIPALES VALORES DIDÁCTICOS



Será, durante años, un auténtico espacio virtual para la práctica del trabajo de campo de los estudiantes de Sociología. Prácticamente todos los temas de un programa de Sociología general pueden rastrearse en esta película. Señalaré sólo los más importantes.

Muestra las características, ventajas e inconvenientes de las organizaciones burocráticas, y las funciones de los grupos informales dentro de las mismas.

Ayuda a visualizar los conceptos de rol y status, así como los conflictos de rol. Especialmente en lo que a los roles de género se refiere.

Permite observar cómo se produce el cambio social a través de la dialéctica de los hechos nuevos, atendiendo a los pequeños detalles de

innovación que lo desencadenan, así como los conflictos sociales que plantean. Especialmente sutil para reflexionar sobre los procesos de inserción de una sociedad en el mercado.

Permite analizar las funciones de las ideologías.

Planificación temporal del trabajo

En la tabla siguiente se recoge la planificación detallada del curso. Aún con la plena consciencia, ya expresada, de la dificultad de atenerse estrictamente a un calendario, a lo que hay que añadir el hecho de que cada promoción es distinta a la anterior, y con unos grupos se avanza más rápidamente que con otros, no obstante lo considero fundamental en tanto que objetivo. Contar con el mismo facilita sin lugar a dudas los ajustes cuando hay que adaptarse a situaciones imprevistas.

En el mismo se han incluido las tres sesiones de cine que se harán en el caso de que podamos efectivamente disponer de las 14 semanas de clase (la mayoría de los años tan sólo podremos tener dos sesiones de cine-forum). Asimismo, se señalan los momentos en los que introduciré los citados mini-debates de media hora aproximadamente, y que pueden reducirse en función del tiempo realmente disponible. Como puede verse, el calendario y el temario no sólo no permiten satisfacer las 60 horas correspondientes a los 6 créditos, sino que tampoco es factible respetar al cien por cien el ratio de 1/3 de créditos prácticos de la asignatura. No obstante, en la medida en que el tiempo que se reduce de las prácticas corresponde al que se dedicaría a discutir los avances y problemáticas de los trabajos de curso, éste se suple con la atención en las tutorías.

Sª	Cᵉ	Actividad
1	1	T. 1: Presentación de la Sociología/ Debate
	2	T. 2: El conocimiento de la Sociedad
2	3	T. 3: La formación de la Teoría Sociológica
	4	T. 4: Los paradigmas fundamentales
3	5	Cine: DAENS
	6	T. 5a: Naturaleza social de la Humanidad/Debate película

Sª	Cᵉ	Actividad
4	7	T. 5b: La diversidad cultural
	8	T. 6: Socialización, control social y desviación
5	9	T. 7a: Grupos sociales y organizaciones
	10	T. 7b: Roles y status. Estructura de la interacción y vida cotidiana
6	11	T. 8a: Diversidad, desigualdad, estratificación
	12	T. 8b: Teorías y debates en torno a la desigualdad/Debate
7	13	T. 9a: La familia y la educación
	14	T. 9b: La religión y la opinión pública /Exposición y discusión de temarios para los trabajos de curso
8	15	Cine: En busca del fuego
	16	T. 10a: Poder, autoridad y liderazgo. Conflicto /Debate película
9	17	T. 10b: La política
	18	T. 11a: Economía y sociedad. Sª de la Empresa
10	19	T. 11b: Sª del trabajo, el ocio, el consumo y del Desarrollo
	20	T. 12a: Demografía
11	21	T. 12b: Medio ambiente y sociedad/ Debate
	22	T. 13a: Los asentamientos humanos. Lo rural y lo urbano
12	23	T. 13b: Hacia la urbe global
	24	T. 14: El cambio social
13	25	Cine: Guantanamera
	26	T. 15a: Sociedad y prognosis. El impacto de las nuevas tecnologías en la organización y las instituciones sociales /Debate película
14	27	T. 15b: Sociedad, economía, trabajo y globalización. Internet como paradigma
	28	Exposición de los trabajos de curso (o avances si no están terminados)[186]

186.- En realidad la última clase la tenemos en el cronograma como comodín. Puede dedicarse alternativa o complementariamente a repaso, completar algún tema explicado con precipitación por alguna razón, etc.

La evaluación

La evaluación se basará en tres componentes, que podrán llegar a sumar 100 puntos, que si se consiguen en su totalidad equivaldrán al Sobresaliente alto (10).

Examen

Constará de dos partes, que sumadas permitirán obtener hasta **75** puntos.

A) Una primera prueba tipo Test, con 25 preguntas, que eliminará directamente de la posibilidad de realizar la segunda prueba a quienes no obtengan 10 puntos (descontándose medio punto por respuesta errónea). Con esta prueba podrán obtenerse hasta 25 puntos.

B) Una segunda prueba, consistente en cinco preguntas de desarrollo con el espacio prefijado, en la que podrán obtenerse otros 50 puntos.

Trabajo optativo

Podrán realizarse trabajos en grupo para aumentar nota. Los trabajos no podrán ser sobre cuestiones generales, sino sobre aspectos muy concretos extraibles de cualquiera de los temas del programa. El trabajo partirá necesariamente de un informe (no noticias breves, o editoriales) de contenido sociológico, extraído de diarios nacionales o de revistas 'serias', y que **debe consultarse** con el profesor, o bien de *journals* (revistas académicas); en cualquier caso el trabajo de base habrá sido publicado dentro del periodo lectivo.

Deberá analizarse la cuestión social que se trata en el informe (que se adjuntará al trabajo) utilizando la bibliografía disponible, y aplicar correctamente las teorías y conceptos sociológicos que correspondan al caso. El trabajo tendrá una extensión (sin incluir el informe del que partió el análisis, que deberá adjuntarse como anexo) de entre 10 y 15 páginas si es individual, y de entre 20 y 30 páginas si es colectivo. El plazo de presentación será de dos semanas antes de la finalización de las clases. Podrán obtenerse hasta **15** puntos, siempre que se lleguen a obtener más de 35 puntos en el examen.

La evaluación del trabajo se hace en base a los siguientes criterios:

Presentación: hasta 2 puntos

Contenido: hasta 8 puntos

Adecuación al programa: hasta 2 puntos

Redacción: hasta 2 puntos

Bibliografía: hasta 1 punto

Participación/ Interacción

La asistencia continuada a clase, la participación continuada y positiva en las discusiones que se promuevan en clase, a partir de lecturas, vídeos u otros elementos prácticos, así como los ensayos a realizar sobre las películas visionadas permitirá obtener hasta **10** puntos.

Bibliografía citada y de interés para la docencia

La organización de la Bibliografía en un proyecto docente es siempre complicada. Más aún cuando se abarcan varias materias que, aunque pertenecientes a la misma Area de Conocimiento, tienen características bien distintas. De ahí que haya optado por una bibliografía escindida, separando la que corresponde a los aspectos que condicionan al propio proyecto docente de la estrictamente disciplinaria. Y, dentro de la disciplinaria, distinguiendo nítidamente las distintas bibliografías especializadas construidas para cada uno de los programas docentes. Al hacer esto, resultaba que unas pocas referencias se solapan, lógicamente, en varias materias. He estimado conveniente mantener ese solapamiento, así como advertirlo.

El tratamiento realizado es, por otra parte, distinto según el ámbito:

a) En el caso de la bibliografía correspondiente a las primeras secciones del Proyecto Docente, se incluye únicamente la bibliografía utilizada.

b) En el caso de la bibliografía de Sociología General, se incluye casi exclusivamente la bibliografía citada en el Proyecto Docente, bien como referencias utilizadas o bien como lecturas de ampliación recomendadas para cada tema, pues una bibliografía de Sociología General podría llegar tender al infinito de no imponernos restricciones. Tan sólo he incorporado algunos títulos que, aún no siendo citados ni habiéndose utilizado en este documento, me parecen imprescindibles.

c) En el caso de la bibliografía de Medio Ambiente y Sociedad se incluye la misma que se entrega al alumnado. En este caso tiende a la amplitud aparentemente innecesaria para una asignatura dada la condición de materia institucionalmente nueva que tiene; por ello estamos, ahora mismo, apenas empezando a construir un sistema de referencias lo suficientemente completo.

d) En el caso de las bibliografías correspondientes a los programas docentes que he impartido, pero no imparto en la actualidad, se incluye directamente la bibliografía que aparecía en los programas entregados al alumnado.

Bibliografía sobre aspectos pedagógicos e institucionales

Atkinson-Grosjean, J. (1998), 'Illusions of Excellence and the Selling of the University: A Micro-Study', **Electronic Journal of Sociology**, 3,3. URL:

http://www.sociology.org/content/vol003.003/atkinson.html

Attali, J. (coord.) (1997), *Pour un modèle européen d'enseignement supérieur* Ministère de l'Éducation Nationale, Paris

Baigorri, A. (2000), 'Elementos para una crítica de la red', I Congreso Internacional Retos de la Alfabetización Tecnológica en un Mundo en Red, Junta de Extremadura/ Universidad de Extremadura, Cáceres

Baigorri, A. (1998), 'Jóvenes y mercado de trabajo en Extremadura', Comunicación VI Congreso Español de Sociología, Federación Española de Sociología, La Corñua, 1998, URL:

http://www.unex.es/sociolog/BAIGORRI/index.htm

Baigorri, A., Fernández, R., Masa, L. (2000), *Estudiantes Extremeños ante la Unión Europea*, Ed. Centro de Documentación Europea, Badajoz

Beard, R. (1974), *Pedagogía y didáctica de la enseñanza universitaria*, Oikos-Tau, Barcelona

Benedito, V. (coord.) (1992), *La formación del profesor universitario*, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid

Blazquez, F., Gonzalez, T., Terron, J. (coords.) (1996), *Materiales para la enseñanza universitaria*, ICE de la Universidad de Extremadura, Badajoz

Bravo, J.L. (2000), '¿Es posible una formación completa a través de Internet?', I Congreso Internacional Retos de la Alfabetización Tecnológica en un Mundo en Red, Junta de Extremadura/ Universidad de Extremadura, Cáceres

Brown, G., Atkins, M. (1991) *Effective Teaching in Higher Education*, Routledge, Londres

Callender, C. (1997), *Full and part-time students attending higher education: their experiences and expectations*, Policy Studies Institute, Londres (http://wwwd2.leeds.ac.uk/ncihe/report2.htm

Coll, C. (1993), *Psicología y curriculum*, Paidós, Barcelona

CRUE (2000), *Informe Universidad 2000*, Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas, Madrid (documento de trabajo)

Cuervo, A. (1991), 'Administración y Dirección de Empresas',

Dearing, R. (coord.) (1997), *Report of The National Committee of Inquiry Into Higher Education*, Secretaries of State for Education and Employment, Londres (http://wwwd2.leeds.ac.uk/ncihe/)

Delany, G. (1998), 'The idea of the university in the global era: from knowledge as an end to an end of knowledge', **Social Epistemology**, 12, pp. 3-25

Dominelli, L., Hoogvelt, A. (1996) Globalization, Contract Government and the Taylorization of Intellectual Labour in Academia. **Studies in Political Economy**, 49, pp: 71-100

Escotet, M.A. (1991), *Aprender para el futuro*, Fundación Ciencia, Democracia y Sociedad, Madrid

Escotet, M.A. (1998), 'La educación superior en entredicho', **El Correo de la Unesco**, Septiembre, pp. 24-26

Ferrer, V., Laffitte, R.M. (1994), *La metodologia didàctica a l'ensenyament universitari*, Universitat de Barcelona, Barcelona

Gibbons, M. (1998), *Higher Education Relevance in the 21st Century*, The World Bank/UNESCO, Paris

Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P., Trow, M. (1994) *The New Production of Knowledge*, Sage Publications, Londres

Gimeno, J. (1988), *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, Morata, Madrid

Goldsmid, Ch.A., Wilson, E.K. (1980), *Passing on Sociology. The Teaching of a Discipline*, American Sociological Association, Wahsington

Atkinson-Grosjean, J., Grosjean, G. (2000), 'The Use of Performance Models in Higher Education: A Comparative International Review', **Education Policy Analysis Archives**, Vol. 8 Nº 30, URL: http://epaa.asu.edu/epaa/

Illich, I. (1974), *La sociedad desescolarizada*, Barral, Barcelona

Joyce, B., Weil, M. (1985), *Modelos de enseñanza*, Anaya, Madrid

Malcolm, N. (1996), 'The word mountain', **Prospect**, Agosto/Septiembre: http://www.prospect-magazine.co.uk/index.html

Marcelo, C. (1991), "El perfil del profesor universitario y su formación inicial", III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria, Las Palmas de Gran Canaria.

Marcelo, C. et al. (1996), *El proyecto docente*, Grupo Idea, Sevilla

Mattos, L.A. de (1974), *Compendio de didáctica general*, Kapeluzs, Buenos Aires

McLuhan, M. (1974), *El aula sin muros*, Ediciones de Cultura Popular, Barcelona

Miller, S.I., Fredericks, M. (2000), 'Social Science Research Findings and Educational Policy Dilemmas: Some Additional Distinctions', **Education Policy Analysis Archives**, Vol. 8 Nº 3, URL: http://epaa.asu.edu/epaa/

Mingorance, P., Mayor, C., Marcelo, C. (1993) *Aprender a enseñar en la Universidad,* Universidad de Sevilla, Sevilla

Moles, A. , Rohmer, E. (1990), *Psicología del espacio*, Círculo de Lectores, Barcelona

Noble, D. (1997), 'Digital Diploma Mills: The Automation of Higuer Education', URL: http://www.twulocal7.bc.ca/deplomamills.html

Pozo, A. del (1978), *La didáctica hoy*, H. de Santiago Rodriguez, Burgos

Komarovsky, M. (1951), 'Teaching College Sociology', **Social Forces**, 30, pp. 252-256

Morin, E. (1997), 'Réforme de pensée, transdisciplinarité, refórme de l'Université', **Motivation**, nº 24

Pujol J., Fons, J.L. (1981), *Los métodos de la enseñanza universitaria*, Eunsa, Pamplona

Rodriguez Braun, C. (1997), *Grandes economistas*, Pirámide, Madrid

Rosenshine, B., Stevens, R. (1990), "Funciones docentes", en Wittrock (Coord) *La investigación de la enseñanza III: Profesores y alumnos*, Paidós-MEC, Barcelona, p.587-626.

Rubio, J., Campo, S. (2000), 'Informática de andar por clase', I Congreso Internacional Retos de la Alfabetización Tecnológica en un Mundo en Red, Junta de Extremadura/ Universidad de Extremadura, Cáceres

Ryan, A. (1999), 'The American Way', **Prospect**, Agosto/Septiembre, URL: http://www.prospect-magazine.co.uk/index.html

Salinas, J. (1995), 'Campus electrónicos y redes de aprendizaje', II Congreso de Nuevas Tecnologías de la Información para la Educación, Universitar de les Illes Balear. URL: http://www.uib.es/depart/gte/salinas.html

Scott, P. (ed.) (1998), *Globalization of Higuer Education*, SRHE/Open University Press, Londres

Scott, P. (1998b), 'Fisuras en la torre de marfil', **El Correo de la Unesco**, Septiembre, pp. 18-20

Shils, E. (1971), *Génesis de la Sociología contemporánea*, Seminarios y Ediciones, Madrid

Shils, E. (1997), *The Calling of Education: "The Academic Ethic" and Other Essays on Higuer Education*, University of Chicago Press, Chicago

Solabarrieta, J., Azuzmendi, E. (2000), 'Ventajas e inconvenientes de la educación a distancia a través de Internet: formación presencial versus formación virtual', I Congreso Internacional Retos de la Alfabetización Tecnológica en un Mundo en Red, Junta de Extremadura/ Universidad de Extremadura, Cáceres

Tyler, R. (1977), *Principios básicos del currículo*, Troquel, Buenos Aires

UNESCO (1998), *Vision and Action*, World Conference On Higher Educationin the Twenty-first Century. Commission Reports and Papers, ED-99/ HEP/ WCHE/ Vol.III-2, Unesco, Paris

Urry, J. (1998), 'Locating HE in the global landscape' (borrador), Departament of Sociology, Lancaster University, Lascaster URL: http://www.comp.lancaster.ac.uk/sociology/soc010ju.html

Wertesch, J. V. (1988), *Vygotsky y la formación social de la mente*, Paidós, Barcelona

Zabalza, M.A. (1987), *Diseño y desarrollo curricular*, Narcea, Madrid

Zarandieta, F. (2000), 'Proyecto docente de Historia Económica', Universidad de Extremadura, Badajoz

Bibliografía de Sociología

Abercrombie, N., Hill, S., Turner, B. (1986), *Diccionario de Sociología*, Cátedra, Madrid
Adorno, Th. W. (1996), *Introducción a la sociología*, Gedisa, Barcelona
Agamben, G. (1998), *Homo sacer. El poder soberano y la nuda vida*, Pre-Textos, Valencia
Aguilar, M., Laparra, M., Gaviria, M. (1995), *La caña y el pez*, Fundación FOESSA, Madrid
Alberdi, I. (1999), *La nueva familia española*, Taurus, Madrid
Alberoni, F. (1971), *Cuestiones de Sociología*, Herder, Barcelona
Alexander, J.C. (1992), *Las teorías sociológicas desde la Segunda Guerra Mundial*, Gedisa, Barcelona
Alexander, J.C. (1998), *Neofunctionalism and After*, Blackwell, Malden
Alexander, R. (1987), *Darwinismo y asuntos humanos*, Salvat, Barcelona
Alexander, J.C. (1990), 'La centralidad de los clásicos', en Giddens, Turner, *La teoría social hoy*, pp. 22-81
Almaraz, J. (1981), *La teoría sociológica de Talcott Parsons*, Centro de Investigaciones Sociológicas, Madrid
Alonso, C., Castells, M., dirs. (1992), *España, fin de siglo*, Alianza Editorial, Madrid
Alonso, I. (1989), *Educación y sociedad. Las sociologías de la educación*, CIS, Madrid
Alvira. F. et alt. (1980), *Los dos métodos de las ciencias sociales*, CIS, Madrid
Ambrose, P. (1994), *Urban process and power*, Routledge, Londres
Anderson, E. (1999), *Code of the Street*, WW Norton & Company, Nueva York
Anderson, N. (1965), Sociología de la comunidad urbana, Fondo de Cultura Económica, México
Anderson, S.K. (1990), *Social Evolutionism. A Critical history*, Basil Blackwell, Cambridge
Angell, R.C. (1975), 'La sociología del conflicto humano', en McNeil, E., *La naturaleza del conflicto humano*, Fondo de Cultura Económica, México, pags. 126-156
Appadurai, A. (1999), 'La gloablización y la imaginación en la investigación', **Revista Internacional de Ciencias Sociales**, 160 URL: http://www.unesco.org
Ariza, M., De Oliveira, O. (2000), 'Inequidades de género y clase. Algunas consideraciones analíticas', **Nueva Sociedad**, 164, URL: http://www.nuevasoc.org.ve/n164/ensayo.htm
Armytage, W.H.G. (1971), *Visión histórica del futuro*, Península, Barcelona
Aron, R. (1980), *La etapas del pensamiento sociológico*, Siglo XXI, Buenos Aires (2 vol.)
Arrow, K. (1994), *Elección social y valores individuales*, Planeta-Agostini, Barcelona
Arruga i Valeri, A. (1983), *Introducción al test sociométrico*, Herder, Barcelona
Asimov, I. (1979), *100 preguntas básicas sobre la ciencia*, Alianza Editorial, Madrid
Ayala, F. (1952), *Introducción a las ciencias sociales*, Aguilar, Madrid
Ayala, F. (1966), *Tratado de Sociología*, Aguilar, Madrid
Baigorri, A. (1976), 'Escatrón, la identidad perdida', en Mario Gaviria, dir., *El Bajo Aragón expoliado. Recursos naturales y autonomía regional*, Deiba, Zaragoza, pp. 114-147
Baigorri, A. (1977), 'La población activa agraria', **Esfuerzo Común**, 249, pp. 5-7
Baigorri, A. (1978), 'Los datos básicos del Plan Badajoz' (228-233), 'Los grupos sociales afectados por la transformación en regadío', 'El ordenamiento jurídico del Plan Badajoz', 'Las trampas de la colonización', 'La rentabilidad de las tierras reservadas', 'Aproximación al jornalero del Plan Badajoz' (237-291), en Gaviria, M., Naredo, J.M., dirs., *Extremadura Saqueada*
Baigorri, A. (1979), 'Regió d'eEbre, pariente pobre de Catalunya', **Transición: Economía, Trabajo, Sociedad**, 14, pp. 15-19
Baigorri, A. ed. (1979b), *Vivir del Ebro*, Hórdago, Donostia

Baigorri, A. (1980a), *Ribaforada*, Diputación Foral de Navarra. Colección Temas de Cultura Popular, Pamplona

Baigorri, A. (1980b), *Ribaforada: un espacio para el relanzamiento industrial*, Ayuntamiento de Ribaforada, Tudela (edición no venal)

Baigorri, A. (1980c), 'Retrato de un colonizado: sobre la decadencia y muerte del saber campesino', **Bicicleta**, 29-30 (Extra *El campo*), pp. 52-55

Baigorri, A. (1980d), 'Crisis e ideología de la crisis', **Transición: Economía, Trabajo, Sociedad**, 25, pp. 18-22

Baigorri, A. (1982), 'La incidencia de los grandes polos de desarrollo en las pequeñas ciudades: el caso de Huelva' (pp. 223-268) y 'La competencia por el uso del agua: el caso del Camp de Tarragona' (pp. 269-302), en VV.AA., **Planeamiento Ambiental de Ciudades**, Universidad Autónoma de Madrid (edición mimeo, no venal).

Baigorri, A. (1982b), 'Contra el paro, huertos metropolitanos', **El Viejo Topo**, 67, pp. 12-16

Baigorri, A. (1982c), 'La otra cara del clima del Estado. Una sequía provocada', **El Viejo Topo**, 64, pp. 16-19

Baigorri, A. (1983), 'La Urbanización del Mundo Campesino', **Documentación Social**, 51, pp.143-158

Baigorri, A. (1984), 'Reflexiones sobre cómo nos enfrentamos al problema del planeamiento en el medio rural', en García, N. Oliver, G., *Ordenación Territorial Rural*, Collegi d'Arquitectes de Ballears, Palma de Mallorca

Baigorri, A. (1984b), 'Incidencia del estado de los ríos en el desarrollo lúdico-recreativo', en Dirección General de Recursos Hidraúlicos, *Plan Integral del Agua de Madrid. Debate del Avance*, Comunidad de Madrid, Madrid, pp. 227-248

Baigorri, A. (1985), 'El paro y la crisis desde una perspectiva ecologista', en VVAA., *Ecología y Medio Ambiente en Langreo*, Ayuntamiento de Langreo, pp. 453-485

Baigorri, A. (1988), 'Un programa para el rústico metropolitano', *Agricultura Periurbana/ Agriculture Periurbaine*, Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación, Madrid, pp. 383-397

Baigorri, A. (1990), 'Speculum Speculator. ¿Capitalismo urbano o sociedad urbana?', **ExtremaDuda**, O, pp. 17-25

Baigorri, A. (1990), 'Por un desarrollo light. ¿De los Santos Inocentes a la Extremadura postindustrial?', **ExtremaDuda**, 1, pp. 3-12

Baigorri, A. dir. (1991), *Paro, Mercado de Trabajo y Formación Ocupacional En Extremadura*, Tesyt/Consejería de Economía y Hacienda, Mérida

Baigorri, A. (1992), 'Perspectivas globales. Tendencias y desafíos planetarios entre los rurales', **ExtremaDuda**, 2, pp. 49-57

Baigorri, A. (1992b), 'Agricultura, ecología y ordenación del territorio' en VVAA, *Agricultura ecocompatible*, Dirección General de Investigaciones Agrarias, Badajoz, pp. 83-90)

Baigorri, A., dir (1992c), *Extremadura. La Guía*, Folio, Barcelona

Baigorri, A., dir. (1993), *Mujeres en Extremadura*, Dirección General de la Mujer, Mérida

Baigorri, A. dir. (1994), *El Paro Agrario,* Diputación Provincial de Badajoz, Badajoz, 1994

Baigorri, A. (1994b), 'Transformaciones demográficas, familia y realidad social en España', Inédito, URL: http://www.unex.es/sociolog/BAIGORRI/index.htm[187]

Baigorri, A. (1995), *El hombre perplejo*, Dirección General de la Mujer, Mérida

Baigorri, A. (1995b), 'Del urbanismo multidisciplinario a la urbanística transdisciplinaria.

187.- En esa dirección web pueden encontrarse en línea otros de los trabajos de A.Baigorri citados

Una perspectiva sociológica', **Ciudad y Territorio/ Estudios Territoriales**, Vol. III, Nº 104, pp. 315-328

Baigorri, A. (1996), *Introducción a la Sociología de la Empresa*, Edición del autor, Badajoz

Baigorri, A. (1996b), 'Urbanización y violencia. Un ensayo de interpretación de la violencia ambiental en el deporte', en García Ferrando, Martínez, eds., *Ocio y deporte en España. Ensayos sociológicos sobre el cambio*, Tirant lo blanch, Valencia, pp. 338-352

Baigorri, A. (1996c), 'El sistema de ciudades', en M.Rodriguez-Cancho, dir., *Atlas visual de Extremadura y Alentejo*, Editorial Extremadura, Salamanca

Baigorri, A. (1997), 'Regadío, territorio y desarrollo socioeconómico de Extremadura', **Situación. Serie Estudios Regionales: Extremadura**, pp. 141-166

Baigorri, A. (1998), 'De la terra ignota al jardín terrenal. Transformaciones en los usos y funciones del territorio en la urbe global', **Ciudades**, nº 4, pp. 149-164

Baigorri, A. (1999), 'La naturaleza social de la Naturaleza', en M.Pardo, ed., *Sociología Medioambiental en España. Estado de la cuestión*, Fundación Fernando de los Ríos, Madrid

Baigorri, A. (1999b), 'De la cultura a las industrias culturales', en VVAA, *Anuario Cultural 1998*, Consejería de Cultura/Diputación de Badajoz/ Diputación de Cáceres/ Caja Badajoz /Caja Extremadura, Mérida (edición también en CDrom)

Baigorri, A. (2000a), 'Mercado de trabajo en España y Portugal', en Caetano, J., Masa, L. Macorra, L., eds., *Estados y regiones ibéricos en la Unión Europea/Estados e Regiôes Ibéricas na Uniâo Europea. Perspectivas económicas*, Gabinete de Iniciativas Transfronterizas, Mérida, pp. 153-184

Baigorri, A. (2000b), 'La red urbana ibérica', en Macorra, L., Brandâo, M., eds., *La economía ibérica*, Gabinete de Iniciativas Transfronterizas, Mérida, pp. 261-290

Baigorri, A. (2001, en prensa), *Hacia la urbe global*, Editora Regional de Extremadura, Mérida

Baigorri, A., Fernández, R. (1998), 'El mercado de trabajo', **Papeles de Economía Española. Economía de las Comunidades Autónomas: Extremadura**, pp. 63-81

Baigorri, A. Gaviria, M. et al (1984), *Agricultura Periurbana*, Dirección General de Ordenación del Territorio y Medio Ambiente, Madrid

Baigorri, A. Gaviria, M., et al (1985), *El espacio ignorado. Posibilidades de desarrollo de la agricultura periurbana en el Area Metropolitana de Madrid*, Consejería de Ordenación del Territorio, Medio Ambiente y Vivienda/ Documentos de Trabajo, Madrid

Balandier, G. (1989), *El desorden, la teoría del caos y las ciencias sociales. Elogio de la fecundidad del movimiento*, Gedisa, Barcelona

Bandfield, E. C. (1973), *La ciudad en discusión*, Marymar, Buenos Aires

Barker, P., ed. (1979), *Las ciencias sociales hoy*, Fondo de Cultura Económica, México

Barnard, A., Burgess, T. (1997), *Sociology explained*, Cambridge University Press, Cambridge

Barnett, A. (1966), *La especie humana*, Fondo de Cultura Económica, México

Bazo, M.T. (1990), *La Sociedad Anciana*, CIS-Siglo XXI, Madrid

Beaumont, P.B. (1995), *The future of the employment Relations*, Sage, Londres

Becke, U. (1998), *¿Qué es la globalización. Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*, Paidós, Barcelona

Becker, G. (1976), *The Economic Approach to Human Behavior*, University of Chicago Press, Chicago

Becker, G. (1987), *Tratado sobre la familia*, Alianza Editorial, Madrid

Becker, H. (1973), *Los extraños, sociología de la desviación*, Tiempo Contemporáneo, Buenos Aires

Becker, H. (2000), 'Predictions', **Sociological Research Online**, Vol. 4. Nº 4 URL: http://www.socresonline.org.uk/4/4/becker.html

Beigel, H.G. (1951), 'Romantic love', **American Sociological Review**, 16, pp. 326-334

Béjar, H. (1994), 'Norbert Elias: retrato de un marginado', **REIS**, 64, pp:13-26
Béjar, H. (1995), *El ámbito íntimo (privacidad, individualismo y modernidad)*, Alianza Editorial, Madrid
Beltrán, M. (1988), *Ciencia y Sociología*, Centro de Investigaciones Sociológicas, Madrid
Beltrán, M. (1990), 'La Administración pública y los funcionarios', en Giner, *España: Sociedad y Política*, pp. 315-352
Ben-Yehuda, N. (1985), *Deviance and Moral Boundaries*, University of Chicago Press, Chicago
Bender, W., Smith, M. (1997), 'Population, Food and Nutrition', **Population Bulletin**, Vol. 51, No 4, URL:
http://www.prb.org/pubs/population_bulletin/bu51-4/51_4_intro.htm
Bendix, R. (1961), 'The image of man in the Social Science: The basic assumptions of present day research', en Lipset, Smelser, op.cit., pp. 30-37
Benedicto, J., Morán, M.L. eds. (1996), *Sociología y política*, Alianza Editorial, Madrid
Beneyto. J. (1993), *Una historia del matrimonio*, EUDEMA, Madrid
Benko, F. (1970), *La ciencia de la sociedad global*, Monte Avila, Caracas
Bentham, J. (1979), *El panóptico*, La Piqueta, Madrid
Bergalli, R. (1998), '¿De cúal Derecho y de qué control social se habla?', Documento del Máster **Sistema Penal y Problemas Sociales**, Universitat de Barcelona, URL: http://www.ub.es/penal/control.htm
Berger, P.(1983), *Introducción (invitación) a la Sociología*, Limusa, México
Berger, P., Kellner, H. (1985), *La reinterpretación de la Sociología*, Espasa Calpe, Madrid
Berger, P., Luckmann, T. (1986), *La construcción social de la realidad*, Amorrortu-Murguia, Madrid
Barenstein, J. (1982), *El análisis de la burocracia estatal desde la perspectiva weberiana/Los administradores en el sector público mexicano*, CIDE, México
Blat, A (1994), 'Informe sobre la igualdad de oportunidades educativas entre los sexos', **Revista Iberoamericana de Educación**, 6, URL:
http://campus-oei.org/oeivirt/rie06a02.htm
Bloor, K. (2000), 'Feminist Analysis of Science and the Implications for Higuer Education', **Sociological Research Online**, Vol.5, Nº1. URL: http://www.socresonline.org.uk/5/1/bloor.html
Blumer, H. (1982), *Interacccionismo simbólico*, Hora, Barcelona
Bocock, R. (1995), *El consumo*, Talasa, Madrid
Booth, Ch. (1967), *On the city. Physical Pattern and Social Structure*, The University of Chicago Press, Chicago (edición de H.Pfantz)
Bott, E. (1990), *Familia y red social*, Taurus, Madrid
Bottomore, T. (1968), *Introducción a la Sociología*, Península, Barcelona
Bottomore, T. ed. (1982), *La miseria de la sociología*, Tecnos, Madrid
Boudon, R. et.al., dir. (1995), *Diccionario de sociología*, Larousse, Barcelona
Bourdieu, P. (1981), *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Laia, Barcelona
Bourdieu, P. (1990), *La distinción*, Taurus, Madrid
Bourdieu, P. (2000), 'La Sociología, ¿es una ciencia?', entrevista en **La Recherche**, nº 331, mayo
Brockerhoof, M. (2000), 'An urbanizing world', **Population Bolletin**, Vol. 55, Nº 3, URL:
http://www.prb.org/pubs/population_bulletin/bu55-3/55_3_intro.htm
Brullet, C., Carrasquer, P., eds. (1995), *Sociología de las relaciones de género en España*, Instituto de la Mujer, Madrid
Bryant, J., Zillman, D., comps. (1996), *Los efectos de los medios de comunicación:*

investigaciones y teorías, Paidós, Barcelona
Bugeda, J. (1970), *Manual de técnicas de investigación social*, Instituto de Estudios Políticos, Madrid
Burguess, E.W. (1968), 'La Familia en una Sociedad que cambia', en Etzioni, *Los Cambios Sociales*, op.cit.
Bursik, K. (1992) 'Perceptions of Sexual Harassment in an Academic Context', **Sex Roles**, 27(7/8), pp 401-413.
Bussiek, H. (1970), *Transformación de la Sociedad. Seis utopías concretas*, Monte Avila, Caracas
Cabré, A. (1993), 'Volverán Tórtolos y Cigüeñas', en Garrrido, Gil (Eds.), *Estrategias Familiares*, op.cit. Pp. 113-131
Cachón, L. et. al. (1996), *Los nuevos yacimientos de empleo en España*, Universidad Complutense de Madrid, Madrid
Caillois, R. (1969), *Instintos y sociedad*, Seix Barral, Barcelona
Calvo Buezas, T. (1992), 'El Auge del Racismo en España y Europa', **Extremaduda**, 2, pp. 5-16
Calvo Buezas, T. (1995), *Crece el racismo, tambien la solidaridad: los valores de la juventud en el umbral del siglo XXI*, Tecnos/Junta de Extremadura, Madrid
Calvo Buezas, T. (1997), *Racismo y solidaridad de españoles, portugueses y lationamerica-nos*, Ediciones Libertarias, Madrid
Carabaña, J., De Francisco, A. (1993), *Teorías contemporáneas de las clases sociales*, Tecnos, Madrid
Cardús, S., Fernández, E., eds. (1998), *Sociologia*, UOC, Barcelona
Carnero, T., ed (1992), *Modernización, desarrollo político y cambio social*, Alianza Editorial, Madrid
Caselli, G. Egidi, V. (1991), 'A New Insigth Morbidity And Mortality Transition In Italy', **Genus**, Vol. XLVII, Nº3-4, pp. 1-29
Castelss, M. (1997-1998), *La era de la información*, Alianza Editorial, Madrid (3 vols.)
Castillo, C.A. (1999), *Economía, Organización y Trabajo*, Pirámide, Madrid
Castillo, J. (1968), *Introducción a la Sociología*, Guadarrama, Madrid
Castillo, J. J. (1999), *El trabajo del futuro*, Editorial Complutense, Madrid
Castles, S., Miller, M. (1993), *The Age of Migration: International Population Movements in the Modern World*, Macmillan, Londres
Castoriadis, C. (1976), *La sociedad burocrática*, Tusquets, Barcelona
Castro, T. (1999), 'Pautas recientes en la formación de pareja', **Revista Internacional de Sociología**, 23, pp. 61-94
Cazeneuve, J. Balle, F., Akoun, A. (1975), *Guía del estudiante de Sociología*, Península, Barcelona
Cazorla, J. (1990), 'La cultura política española', en Giner, *España. Sociedad y política*, pp. 259-284
Cebula, R. (1975) 'Migration, Economic Opportunity, and the Quality of Life: An Analysis of the United States According to Race, Sex, and Age', **Annals of Regional Science**, 9(1), pp. 127-123.
Chacel, F., Boudon, R., Lazarsfeld, P., eds. (1975), *Metodología de las ciencias sociales*, Laia, Barcelona
Chesnais, J.C. (1988), *La Revancha del Tercer Mundo*, Planeta, Barcelona
Chinoy, E. (1966), *La Sociedad. Una introducción a la Sociología*, Fondo de Cultura Económica, México
CIRES (1993), *La realidad social en España 1991-92*, Ediciones B/Fundación BBV/BBK/Caja Madrid, Madrid
CIRES (1994), *La realidad social en España 1992-93*, Ediciones B/Fundación

BBV/BBK/Caja Madrid, Madrid (incluye disquetes de datos brutos)
CIRES (1992), *La realidad social en España 1990-91*, Fundación BBV/BBK/Caja Madrid, Madrid (incluye disquetes de datos brutos)
CIS (1990), *Situación Social de Los Viejos En España*, CIS-Estudios y Encuestas, Nº 21, Madrid
Clemente, M.., coord. (1992), *Psicología Social. Métodos y técnicas de investigación*, Eudema, Madrid
Cobo, R. (2000), 'Género y teoría social', **Revista Internacional de Sociología**, 25, pp. 5-20
Cohen, A.K. (1955), *Delinquent Gangs*, The Free Press, Glencoe
Cohen, J. L. (1999), 'Changing paradigms of citizenship and the exclusiveness of the Demos', **International Sociology**, Vol 14 (3), pp. 245-268
Cohen, M., Nagel, E. (1934), *Introduction to Logic and the Scientific Method*, Harcourt Brace and Co, Nueva York
Cohen. S. (1988), *Visiones de control social*, PPU, Barcelona
Colectivo IOE (1990), 'Los Inmigrantes en España', **Documentacion Social**, Nº 66
Comas, D. (1990), 'Delincuencia e inseguridad ciudadan' y 'Las drogas en la sociedad española', en Giner, *España, sociedad y política*, pp. 613-656
Comte, A. (1984), *Discurso sobre el espíritu positivo*, Sarpe, Madrid
Conde, R. , comp. (1982), *Familia y cambio social en España*, Centro de Investigaciones Sociológicas, Madrid
Cooper, D. (1994), *La muerte de la familia*, Planeta-Agostini, Barcelona
Corcuff, P. (1998), *Las nuevas sociologías*, Alianza Editorial, Madrid
Coriat, B. (1993), *El taller y el robot*, Siglo XXI, Madrid
Costa, P., Pérez, J.M., Tropea, F. (1996), *Tribus urbanas*, Paidós, Barcelona
Croall, H. (1997), 'Crime: Understanding more and condemning less?, **Reviewing Sociology**, Vol. 10, nº 3,
http://www.rdg.ac.uk/RevSoc/archive/volume10/number3/10-3a.htm
Cruz, F., ed. (1995), *Sociología: claves para un acercamiento a la realidad*, Pirámide/Eudema, Madrid
Cuvillier, A. (1970), *Manual de Sociología*, El Ateneo, Buenos Aires
Dahrendorf, R. (1966), *Sociedad y libertad*, Tecnos, Madrid
Dahrendorf, R. (1983), *Oportunidades vitales. Notas para una teoría social y política*, Espasa Calpe, Madrid
Dahrendorf, R. (1990), *El conflicto social moderno*, Mondadori, Barcelona
Davis, F. (1998), *La comunicación no verbal*, Alianza Editorial, Madrid
Davis, K. (1965), *La sociedad humana*, Eudeba, Buenos Aires, 2 Tomos
De Fleur, M., Ball-Rokeach, S. (1993), *Teorías de la comunicación de masas*, Paidós, 1993
De La Paz, J., Montolín, E. (1994), 'Movilidad de la población y formación de hogares en el contexto metropolitano', **Economía y Sociedad**, Nº 10, pp. 43-60
Del Campo, S. (1969), *La sociología científica moderna*, Instituto de Estudios Políticos, Madrid
Del Campo, S. (1982), *La evolución de la familia española en el siglo XX*, Alianza Editorial, Madrid
Del Campo, S. (1987), *Diccionario UNESCO de las ciencias sociales*, Planeta Agostini, Barcelona (4 tomos)
Del Campo, S. (1988), *Tratado de Sociología*, Taurus, Madrid (2 tomos)
Del Campo, S.(1991), *La Nueva Familia Española*, Eudema, Madrid
Del Campo, S., ed. (1993) *Tendencias sociales en España (1960-1990)*, Fundación BBV, Madrid
Del Campo, S. (1995), *Familias: sociología y política*, Editorial Complutense, Madrid

Del Campo, S., Navarro, M. (1985), *Análisis sociológico de la familia española* Ariel, Barcelona
Del Campo, S., Navarro, M. (1987), *Nuevo análisis de la población española*, Ariel, Barcelona
De Francisco, A. (1997), *Sociología y cambio social.* Ariel, Barcelona
Demarchi, F., Ellena, A. (1986), *Diccionario de Sociología*, Ediciones Paulinas, Madrid
De Miguel, A. dir.(1972), *Informe sociológico sobre la situación social de España 1970. Síntesis*, FOESSA/Euramérica, Madrid
De Miguel, A. (1973), *Homo sociologicus hispanicus*, Barral, Barcelona
De Miguel, A. (1984), *Diez errores sobre la población española*, Tecnos, Madrid
De Miguel, A. (1987), *La familia en la sociedad industrial*, En VV.AA. *Universitas*, Tomo XII, Salvat, Barcelona, pp. 1241 ss.
De Miguel, A. dir. (1992), *La Sociedad Española 1992-93*, Alianza Editorial /Universidad Complutense, Madrid
De Miguel, A. (1997), *Manual del perfecto sociólogo*, Espasa Calpe, Madrid
De Miguel, C. Agüero I. (S/f), 'Evolución demográfica y Oferta de Fuerza de Trabajo', En Vvaa, *Tendencias demográficas y Planificación Económica*, Ministerio de Economía y Hacienda, Madrid, Fecha desconocida, pp.277-334
De Miguel, J. (1973), *El ritmo de la vida social*, Tecnos, Madrid
De Miguel, J., dir. (1994), *La sociedad transversal*, Fundación la Caixa, Barcelona
Deutscher, I (1970), *Las raíces de la burocracia*, Anagrama, Barcelona
De Waal, F. (1996), *Good natured. The origins of Right and Wrong in Humans and Other Animals*, Harvard University Press, Cambridge
Díaz-Salazar, R., Giner, S., eds. (1993), *Religión y sociología en España*, CIS, Madrid
Díez Nicolás, J. (1976), *Sociología: entre el funcionalismo y la dialéctica*, Guadiana, Madrid
Díez Nicolás, J. (1976) *La Sociología: entre el funcionalismo y la dialéctica*, Ediciones Guadiana, Madrid
Dobriner, W.M. (1975), *Estructuras y sistemas sociales*, Trillas, México
Dowse, R.E., Hugues, J.A. (1975), *Sociología política*, Alianza Editorial, Madrid
Dröscher, V. (1983), *Calor de hogar. Cómo resuelven los animales sus problemas familiares*, Planeta, Barcelona
Duncan G. (1988), *Historia de la sociología*, Labor, Barcelona
Duocastella, R. (1976), *Informe Sobre La Tercera Edad*, Fontanella, Barcelona
Durán, M. A. (1968), *Nociones de Sociología*, Euramérica, Madrid
Durán, M.A. (1982), *La investigación sobre la mujer en la Universidad Española contemporánea*, Ministerio de Cultura, Madrid
Durán, M.A. (1988), 'El dualismo de la economía española. Una aproximación a la economía no mercantil', **Información Comercial Española**, 65, pp. 9-25
Durán, M.A. (1991), 'La conceptualización del trabajo en la sociedad contemporánea', **Revista de Economía y Sociología del Trabajo**, 13-14, pp. 8-22
Durán, M. A. (1994), *Envejecimiento y Protección Social En La Comunidad de Madrid*, Economía y Sociedad, Nº 10, Madrid, Pp.139-148
Durán, M.A., ed. (1996), *Mujeres y hombres en la formación de la teoría sociológica*, Centro de Investigaciones Sociológicas, Madrid
Durán, M.A. (1998), *La ciudad compartida. Conocimiento, afecto y uso*, Consejo Superior de los Colegios de Arquitectos de España, Madrid
Durkheim, E. (1988), *Las reglas del método sociológico y otros escritos sobre filosofía de las ciencias sociales*, Alianza Editorial, Madrid
Durkheim, E. (1993), *Las formas elementales de la vida religiosa,* Alianza Editorial, Madrid
Durkheim, E. (1993b), *La división del trabajo social*, Planeta-Agostini, Barcelona

Duvall, E.M. (1962), *Family development*, Lippincott, Chicago
Duverger, M. (1962), *Métodos de las ciencias sociales*, Ariel, Barcelona
Duverger, N. (1982), *Sociología política*, Ariel, Barcelona
Dziech, B.W., Weiner, L. (1988), *Las cátedras de la lujuria*, Fondo de Cultura Económica, México
Eco, U. Colombo, F., Alberoni, F., Sacco, G. (1973), *La nueva Edad Media*, Alianza Editorial, Madrid
Edis/cáritas (1984), *Pobreza y Marginación*, Documentacion Social, Madrid
Ehrlich, P. Ehrlich, A. (1993), *La Explosión demográfica. El Principal Problema Ecológico*, Salvat, Barcelona
Eibl-Eibesfeldt, I. (1989), *Guerra y paz*, Salvat, Barcelona
Eisenstadt, S. N. (1992), 'A Reappraisal of Theories of Social Change and Modernization', in Hefarkamp, Smelser, *Social Change and Modernity*, pp. 412-429
Eisenstadt, S. N. (1964), *From Generation to Generation*, The Free Press, Glencoe
Elias, N. (1990), *Compromiso y distanciamiento: ensayos de sociología del conocimiento*, Península, Barcelona
Elias, N. (1990b), *La sociedad de los individuos. Ensayos*, Edicions 62, Barcelona
Elias, N. (1993), *El proceso de la civilización*, Fondo de Cultura Económica, Madrid
Elias, N., Dunning, E. (1992), *Deporte y ocio en le proceso de civilización*, Fondo de Cultura Económica, Madrid
Elzo, J. Orizo, F.A. (2000), *España 2000, entre el localismo y la globalidad*, Fundación Santa María, Madrid
Emic Colectivo (1994), *Jóvenes Madrileños O El 25 Por Cien En La Sala de Espera A La Quiebra del Proceso Transicional*, Economía y Sociedad, Nº 11, Madrid, Pp. 111-130
Engels, F. (1971), *El origen de la familia, la propiedad y el Estado*, Zero ZYX, Madrid
Erikson, E. (1950), *Childhood and Society*, W.W. Norton, Nueva York
Ericksen, E.G. (1980), *The territorial experience. Human ecology as symbolic interaction*, University of Texas Press, Austin
Erikson. K.I. (1962), 'The functions of Deviance in Groups', **Social Problems**, 9, pp. 207-214
Errandonea, A. (2000), 'En defensa de la construcción empírica del conocimiento sociológico', Comunicación en las IV Jornadas de Sociología, Universidad de Buenos Aires
Escobar, A. (1995), *Encountering Development. The making and unmaking of the third world*, Princeton University Press, Princeton
Espiago, J. (1985), *Migraciones exteriores*, Salvat, Barcelona
Espina, A. (1991), *Empleo, democracia y relaciones industriales en España. De la industrialización al mercado único*, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, Madrid
Esteban, A. (1981), *Areas metropolitanas en España: un análisis ecológico*, CIS, Madrid
Etzioni, A., Etzioni, E. (1968), *Los Cambios Sociales*, Fce, México, 1968 (Vid. K.davis, *La Transición demográfica* y E.w.burgess, *La Familia En Una Sociedad Que Cambia*)
Farley, R., Walter A. (1987) *The Color Line and the Quality of Life in America*, Russell Sage Foundation, Nueva York
Fearon, K. (1997), *Politics: the next generation*, Democratic Dialogue, report 6, Belfast, completo en URL: http://cain.ulst.ac.uk/dd/report6/report6.htm
Felgado, M. (1994), *La fecundidad de las adolescentes*, CIS, Madrid
Fernández, A. (1999), 'Sociología y Teoría Económica: cien años de indeseable desencuentro', en Castillo, *Economía, Organización y Trabajo*, pp. 19-46
Fernández, F (s/), 'Familia, Televisión y Socialización del Niño', **Talón de Aquiles**, 1, URL: http://rehue.csociales.uchile.cl/rehuehome/facultad/publicaciones/
Fernández, J.a. Leguina, J. (1994), *Cambios demográficos y dependencia En La Comunidad de Madrid*, Economía y Sociedad, Nº 10, Madrid, Pp. 25-42

Fernández, R. (1997), ‘El mercado de trabajo en Extremadura’, **Situación. Serie Estudios Regionales: Extremadura**, pp. 259-274
Fernández Enguita, M. (1988), *El trabajo doméstico*, Instituto de la Mujer, Madrid
Fernández Enguita, M. (1990), *La escuela examen*, Eudema, Madrid
Fernández Steinko, A. (1999), ‘Sociología y teoría económica: cien años de indeseable desencuentro’, en Castillo, *Economía, organización y trabajo. Un enfoque sociológico*, pp. 19-46
Ferrarotti, F. (1975), *El pensamiento sociológico de Auguste Comte a Max Horkheimer*, Península, Barcelona
Ferrater Mora, J. (1991), *Diccionario de Filosofía de bolsillo*, Alianza Editorial, Madrid (2 tomos)
Ferrer, M. (1976), *La Población Entre La Vida y La Muerte*, Prensa Española/ Magisterio Español, Madrid
Feyerabend, P. (1991), *Diálogos sobre el conocimiento*, Cátedra, Madrid
Feyerabend, P. (1974), *Contra el método. Esquema de una teoría anarquista del conocimiento*, Ariel, Barcelona
Fichter, J. (1970), *Sociología*, Herder, Barcelona
Finkel, L. (1994), *La organización social del trabajo*, Pirámide, Madrid
Fitousi, M. (1987), *Le Ras-le-bol des Super Women*, Calmann-levy, París
Flanagan, W.G.. (1993), *Contemporary Urban Sociology*, Cambridge University Press, Cambridge
Flaquer, Ll. (1990), 'La Familia Española: Cambio y Perspectivas', En S.giner Ed., *España. Sociedad y Política*, Espasa, Madrid
Flaque, Ll. (1998), *El destino de la familia*, Ariel, Barcelona
Flaquer, Ll., Soler, J. (1990), *Permanencia y Cambio En La Familia Española*, Cis, Madrid
FOESSA (1970), *Informe sociológico sobre la situación social en España*, Euramérica, Madrid
FOESSA (1975), *Estudios sociológicos sobre la situación social en España*, Euroamérica, Madrid
FOESSA (1983), *Informe sociológico sobre el cambio político en España 1975-1981*, Euroamérica, Madrid
Foucault, M. (1978), *Vigilar y castigar: el nacimiento de la prisión*, Siglo XXI, Madrid
Fourier, Ch. (1974), *Teoría de los cuatro movimientos*, Seix Barral, Barcelona
Fox, R. (1970), ‘The Cultural Animal’, **Encounter**, XXXV, nº 1 (julio), pp. 33 y ss.
Fox-Keller, E., Longino, H., eds. (1997), *Feminism and Science*, OUP, Oxford
Fraga, M., Velarde, J., Del Campo, S., dirs. (1972-74), *La España de los años setenta*, Moneda y Crédito, Madrid
Friedrichs, R. (1977), *Sociología de la sociología*, Amorrortu, Buenos Aires
Friedman, Y. (1975), *Utopías realizables*, Gustavo Gili, Barcelona
Fukuyama, F. (1999), ‘Pensando sobre el fin de la historia diez años después’, EL PAIS, 17 de junio
García Canclini, N. (1997) ‘Culturas urbanas de fin de siglo: la mirada antropológica’, **Revista Internacional de Ciencias Sociales**, 153, URL: http://www.unesco.org/issj/rics153/canclinispa.html
García Canclini, N. (1999), *La globalización imaginada*, Paidós, Barcelona
García Canclini, N. (1999b), ‘El teatro de las identidades’, **etcétera**, 358, URL: http://www.etcetera.com.mx/1999/358/ngc358.html
García Canclini, N. (1999c), ‘Globalizarnos o perder la identidad. ¿Cómo salir de esta opción?’, **Nueva Sociedad**, 163, URL:
http://www.nuevasoc.org.ve/n163/ensayo.htm

García de la Cruz, J.J. (1990), 'Los nuevos movimientos sociales' en Giner, *España. Sociedad y política*, pp. 593-612
García de León, M.A., ed. (1993), *Sociología de la educación*, Barcanova, Barcelona
García de León, M.a. (1996), 'Sobre el pensamiento androcéntrico en sociología. Un pasado reciente', en Durán, 1996, pp. 309-330
García Ferrando, M. (1979), *Sobre el método. Problemas de investigación empírica en sociología*, CIS, Madrid
García Ferrando, M., Ibañez, J., Alvira, F., eds., (1986), *El análisis de la realidad social*, Alianza Editorial, Madrid
García, J. (1965), *La emigración exterior de España*, Ariel, Barcelona
García, M., Troiano, H., Zaldívar, M. (1994), *El sexismo en los libros de texto: análisis y propuesta de un sistema de indicadores*, Instituto de la Mujer, Madrid
García, P. (1999), *El laberinto social. Cuestiones básicas de Sociología*, Eunsa nt, Pamplona
Garmendia, J.A. (1988), 'Comportamientos variantes y desorganización social', en Del Campo, S., *Tratado de sociología*, pp. 247-266
Garreta, J. (2000), 'Inmigrantes musulmanes en Cataluña', **Revista Internacional de Sociología**, 25, pp. 151-176
Garrido, L. (1993a), *Las Dos Biografías de La Mujer En España*, Instituto de La Mujer, Madrid
Garrido, L., Gil, E. (1993), *Estrategias familiares*, Alianza Editorial, Madrid
Gastón, E. (1997), *Sociología*, Egido Editorial, Zaragoza
Gaviria, M. (1976), *Ecologismo y ordenación del territorio en España*, Cuadernos para el Diálogo, Madrid
Gaviria, M., Mejías, F., Baigorri, A., Serna, J., dirs (1980), *El modelo extremeño. Ecodesarrollo de La Siberia y La Serena*, Editorial Popular, Madrid
Gaviria, M., Naredo, J.M. dirs (1997), *Extremadura saqueada. Recursos naturales y autonomía regional*, Ruedo Ibérico, Paris
Gaviria, M., Baigorri, A. (1984), *El campo riojano*, Ministerio de Agricultura/ Cámara Agraria de La Rioja, Zaragoza
Gelles, R.J., Levine, A. (1996), *Introducción a la Sociología*, McGraw-Hill, México
George, P. (1966), *Sociologie et géographie*, PUF, Paris
George, P. (1976), *Les emigrations internationales*, PUF, Paris
Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P., Trow, M. (1994), *The New Production of Knowledge: the Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*, Sage, Londres
Gibert, J. (1999), 'Determinismo y libre albedrío en ciencias sociales', **La cinta de Moebio**, 6, URL:
http://rehue.csociales.uchile.cl/publicaciones/moebio/06/frames03.htm
Giddens, A. (1989), *La estructura de clases en las sociedades avanzadas*, Alianza Editorial, Madrid
Giddens, A. (1991), *Sociología*, Alianza Universidad, Madrid
Giddens. A. (1995), *La transformación de la intimidad*, Cátedra, Madrid
Giddens, A. y Turner, J., eds (1990), *La teoría social, hoy*, Alianza Universidad, Madrid
Giner, S. (1969), *Sociología*, Península, Barcelona
Giner, S. (1988), *Historia del pensamiento social*, Ariel, Barcelona
Giner, S. dir. (1990), *España, sociedad y política*, Espasa Calpe, Madrid
Giner, S. (1996), 'Prefacio' a Radl, R., *Sociología crítica, perspectivas actuales*, pp. 11-14
Giner, S., Lamo, E., Torres, R., dirs. (1997), *Diccionario de Sociología*, Alianza Editorial, Madrid
Giner, S., Scartezzini, R., eds (1996), *Universalidad y diferencia*, Alianza Editorial, Madrid

Gluksmann, A. (1977), *La cocinera y el devorador de hombres. Ensayo sobre el Estado, el marxismo y los campos de concentración*, Madrágora, Barcelona
Gode, E. (1996), *Social Deviance*, Allyn & Bacon, Needham Heights, MA
Goffman, E. (1973), *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*, Amorrortu, Buenos Aires
Goffman, E. (1981), *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Amorrortu, Buenos Aires
Goffman, E. (1986), *Estigma. La identidad deteriorada*, Amorrortu, Buenos Aires
Goldsmid, Ch.A., Wilson, E.K. (1980), *Passing on Socioloogy. The Teaching of a Discipline*, American Sociological Association, Wahsington
Goleman, D. (1996), *La inteligencia emocional*, Kairós, Barcelona
Gomez Redondo, R. (1990), *Las Causas de Muerte En España, 1981-1985*, Csic - demografía, Serie Documentos de Trabajo, Nº 4, Madrid
Gonzalez Anleo, J. (1992), *Para comprender la Sociología*, Verbo Divino, Estella
González Seara, L (1971), *La Sociología, aventura dialéctica*, Tecnos, Madrid
Goode, W.J. (1959), 'The theoretical importance of love', **American Sociological Review**, 24, febrero, pp. 38-47
Gordon, D.R. (1994), *The Return of the Dangerous Classes: Drug Prohibition and Policy Politics*, WW Norton & Company, Nueva York
Gorz, A., ed. (1977) *Crítica de la división del trabajo*, Laia, Barcelona
Goss, D. (1991), *Small Business and Society*, Routledge, Londres
Gouldner, A. (1973), *La crisis de la sociología occidental*, Amorrortu, Buenos Aires
Gras, A. (1978), *La futurología*, Martinez Roca, Barcelona
Gregory, R. L. (1979), 'Psicología' en Barker, P., *Las ciencias sociales hoy*, op.cit., pp. 37-47
Gurnah, A., Scott, A. (1992), *The uncertain science. Criticism of sociological formalism*, Routledge, Londres
Gurvitch, G., ed. (1962), *Tratado de Sociología*, Kapelusz, Buenos Aires
Gurvitch, G. (1963), *La vocation actuelle de la sociologie*, PUF, Paris
Gurvitch, G. (1974), *Teoría de las clases sociales*, Cuadernos para el Diálogo, Madrid
Gurvitch, G. (1982), *Dialéctica e sociologia*, Don Qixote, Lisboa
HABITAT (1996), *An Urbanizing World: Global Report on Human Settlements*, Oxford University Press, Hong Kong
Hacker, A. (1992), *Two Nations: Black and White, Separate, Hostile, Unequal*, Ballantine, Nueva York
Haferkamp, H., Smelser, N., eds. (1992), *Social Change and Modernity*, University of California Press, Berkeley
Hagan. J., Peterson, R.D., eds. (1995), *Crime and Inequality*, edited by John Hagan and Ruth D. Peterson, Stanford University Press
Halbwachs, M. (1950), *Las clases sociales*, Fondo de Cultura Económica, México
Handlin, O. Dir.(1955), *Aportaciones Positivas de Los Inmigrantes*, Unesco, París
Hannerz, U. (1980), *Exploración de la ciudad*, Fondo de Cultura Económica, México
Harrington, M. (1965), *La cultura de la pobreza en los Estados Unidos*, Fondo de Cultura Económica, México
Harris, C.C. (1986), *Familia y sociedad industrial*, Península, Barcelona
Harris, M. (1984), *La cultura norteamericana contemporánea*, Alianza Editorial, Madrid
Harris, M. (1986), *Caníbales y reyes*, Salvat, Barcelona
Harris, M. (1987), *El materialismo cultural*, Alianza Editorial, Madrid
Harris, M. (1990), *Antropología cultural*, Alianza Editorial, Madrid
Harrison, M.I. (1996), *Diagnosing Organizations. Methods, Models and Processes*, Sage, Londres

Harvey, D. (1977), *Urbanismo y desigualdad social*, Siglo XXI, México
Haurin, R.J., Haurin, D.R., Herdershott, P.H., Bourassa, S.C. (1997), 'Home or Alone: The Costs of Independent Living for Youth', **Social Science Research**, 26, pp. 135-152
Hauser, Ph. M. (1973), *La sociedad caótica*, Ariel, Barcelona
Hawley, A. H. (1986), *Teoría de la Ecología humana*, Tecnos, Madrid
Hayles, N.K. (1993), *La evolución del caos: el orden dentro del desorden en las ciencias contemporáneas*, Gedisa, Barcelona
Heeren, J.W., Mason, M. (1992), *Sociology: Windows on Society*, Roxbury Publishing Company, Los Angeles
Heim, M. (1993), *The metaphysics of virtual reality,* Oxford University Press, Oxford
Heineman, K. (1999), *Sociología de las organizaciones voluntarias*, Tirant lo Blanch, Valencia
Hendricks, F. (2000) 'The Future Of Sociology: An African View', **Sociological Research Online**, vol. 4, no. 4, URL:
http://www.socresonline.org.uk/4/4/hendricks.html
Henslin, J.M. (1993), *Down to Earth Sociology. Introductory readings*, The Free Press, Nueva York (7ª ed.)
Heritage, J.C. (1990), 'Etnometodología', en Giddens, A. y Turner, J., eds. *La teoría social, hoy*, pp. 290-350
Hernández, A. (1998), *Manual de Sociología*, Universidad de Valladolid/Caja Duero, Valladolid
Herrera, M. (1998), *El tercer sector en los sistemas de bienestar*, Tirant lo blanch, Valencia
Hill Collins, P. (1990), *Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment*, Unwin Hyman, Boston
Hillmann, K.H. (2000), *Diccionario enciclopédico de Sociología*, Herder, Barcelona
Homans, G.C. (1971), *El grupo humano*, Eudeba, Buenos Aires
Homans, G.C. (1990), 'El conductismo y después del conductismo', en Giddens, A. y Turner, J., eds, *La teoría social, hoy*, pp. 81-111
Horowitz, I.L. (1993), *The decomposition of Sociology*, Oxford University Press, Nueva York
Horton,P., Hunt, Ch. (1968), *Sociología*, Ediciones del Castillo, Madrid
Ibarra, P. (1987), *La evolución estratégica de ETA (1963-1987)*, Kriselu, San Sebastián
Ibañez, J. (1979), *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: técnica y crítica*, Siglo XXI, Madrid
Ibañez, M. (1999), 'Recursos de mercado de familia de origen en el proceso de inserción laboral', **Revista Internacional de Sociología**, 24, pp. 7-26
Ibáñez, M. (1999b), 'El uso de las relaciones sociales en el acceso y mantenimiento del empleo', **Revista Internacional de Sociología**, 22, pp. 129-152.
Iglesias, J. (1988), *Las familias monoparentales*, Instituto de la Mujer, Madrid
Iglesias, J. (1998), *La familia y el cambio político en España*, Tecnos, Madrid
Iglesias, J., Flaquer, Ll. (1993), 'Familia y Análisis Sociológico: El Caso de España', REIS, 61, Pp. 57-77
Iglesias, M. (1990), *Contornos de la realidad social: una introducción a la Sociología*, Edición del autor, Santiago de Compostela
Illich, I. (1976), *Némesis Médica*, Joaquín Mortiz, México
Inglehart, R. (1991), *El cambio cultural en las sociedades industriales avanzada*, CIS, Madrid
Inkeles, A. (1968), *¿Qué es Sociología?*, UTEHA, México
Izquierdo, A. (1996), *Inmigración inesperada: la población extranjera en España, 1991-1995*, Trotta, Madrid
Jacobs, J. (1971), *La economía de las ciudades*, Península, Barcelona
Jacobs, J (1985), *Cities and the wealth of nations*, Vintage Books, Nueva York

Jacobson, D. (1996), *Rigths across borders. Inmigration and the decline of Citizenship*, The Johns Hopkins University Press, Baltimore
Jantsch, E., Kahn, H., et al. (1970) *Pronósticos de futuro*, Alianza Editorial, Madrid
Jansen, N. (1977), *La Teoría de Las Generaciones y El Cambio Social*, Espasa Calpe, Madrid
Jaúregui, G. (1981), *ideología y estrategia política de ETA*, Siglo XXI, Madrid
Joas, H. (1990), 'Interaccionismo simbólico', en Giddens, A. y Turner, J., eds. *La teoría social, hoy*, pp. 112-154
Jones, E (1992), *Metrópolis*, Alianza Editorial, Madrid
Joseph, M. (1990), *Sociology for Business*, Polity Press, Cambridge
Jouvenel, B. (1970), *Arcadia. Ensayos para un mejor vivir*, Monte Avila, Caracas
Jouvenel, B. (1974), 'El lenguaje de las horas', en Fundación Cultural Europea, *Europea en el año 2000*, Revista de Occidente, Madrid, pp. 307-330
Juárez, M., dir. (1994), *V informe sociológico sobre la situación social en España*, Fundación FOESSA, Madrid
Kaelble, H. (1994), *Desigualdad y movilidad social en los siglos XIX y XX*, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Madrid
Kanter, R.M. (1977), *Men and women of the corporation*, Basic Books, Nueva York
Kazancigil, A. (1998), 'El "buen gobierno" y la ciencia: los modos, similares al mercado, de regir la sociedad y producir conocimiento', **Revista Internacional de Ciencias Sociales**, 155, URL: http://www.unesco.org
Keet, J.F. (1977), *Rites of passage: Adolescence in America 1790 to the Present*, Basic Books, Nueva York
Kemper, T.. D. (2000), 'Toward Sociology as a Science, Maybe', **The Chronicle of Higher Education**, Agosto. URL:
http//chronicle.com/free/v46/i49/49b00701.html
Kofler, L. (1968), *La ciencia de la sociedad*, Revista de Occidente, Madrid
König. R. (1981), *La familia en nuestro tiempo*, Siglo XXI, Madrid
Kosko, B. (1995), *Pensamiento borroso: la nueva ciencia de la lógica borrosa*, Grijalbo/Mondadori, Barcelona
Kramer, Ch., Thorne, B., Henley, n. (1978), "Perspectives on Language and Communication", **Signs. Journal of Women in Culture and Society**, 3 (primavera), pp. 638-651
Krech, D., Crutchfield, R., Ballachey, E. (1977), *Psicología Social*, Biblioteca Nueva, Madrid (3ª ed.)
Kriesberg, L. (1975), *Sociología de los conflictos sociales*, Trillas, México
Kurtz, L. (1995), *Gods in the Global Village: the World's Religion in Sociological Perspective*, Pine Forge Press, Londres
Lafontaine, O. (1989), *La sociedad del futuro*, Sistema, Madrid
Lambsdorf, J.G. (1999), *Corruption in empirical research. A review.* TI Working Paper, http://www.transparency.de/documents/work-papers/lambsdorff_eresearch.html
Lamo de Espinosa, E. (1989), *Delitos sin víctimas: orden social y ambivalencia moral*, Alianza Editorial, Madrid
Lamo de Espinosa, E. (1990), *La sociedad reflexiva. Sujeto y objeto del conocimiento sociológico*, CIS, Madrid
Langlois, S., Del Campo, S., eds. (1995), *¿Convergencia y divergencia? Comparación de tendencias sociales recientes en las sociedades industriales*, Fundación BBV, Madrid
Lapassade, G., Loureau, R. (1973), *Claves de la Sociología*, Laia, Barcelona
Laraña, E., Gudfield, J., eds. (1994), *Los nuevos movimientos sociales, de la ideología a la identidad*, CIS, Madrid
Lazarsfeld, P, Merton, R.K. (1977), 'Comunicación de Masas, Gusto Popular y Acción Social Organizada', en VV.AA. *La Comunicación de Masas*, Ceal, Buenos Aires

Leclerq, J. (1967), *Introducción a la Sociología*, Instituto de Estudios Sociales, Barcelona
Ledrut, R. (1976), *Sociología urbana*, IEAL, Madrid
Lefebvre, H. (1969), *Sociología de Marx*, Península, Barcelona
Lefebvre, H. (1969b), *El derecho a la ciudad*, Península, Barcelona
Lefebvre, H. (1972), *La revolución urbana*, Alianza Editorial, Madrid
Lefebvre, H. (1972b), *Contra los tecnócratas*, Granica, Buenos Aires
Lefebvre, H. (1976-1978), *De l'Etat*, Union Génerale d'Editions, Paris, 4 vol.
Le Gates, R., Stout, F. (1996), *The City Reader*, Routledge, Londres
Lemert, E. (1951), *Social Pathology: A Systematic Approach to the Theory of Sociopathic Behavior*, McGraw-Hill, Nueva York
Lerena, C. (1986), *Escuela, ideología y clases sociales*, Ariel, Barcelona
Leslie, G., Larson, R., Gorman, B. (1976), *Introductory Sociology; Order and Change in Society*, Oxford University Press, Nueva York
Lévi-Strauss, C., Spiro, M., Gough, K. (1976), *Polémica sobre el origen y universalidad de la familia*, Anagrama, Barcelona
Levin, J. (1998), *Sociological Snapshots: Seeing Social Structure and Change in Everyday Life*, Pine Forge Press, Thousand Oaks
Levinson, S.C. (1978), *The Seasons of a Man's Life*, Knopf, Nueva York
Lewis, O. (1961), *Antropología de la pobreza*, Fondo de Cultura Económica, México
Light, D., Keller, S., Calhoum, C. (1991), *Sociología*, McGraw Hill, Santa Fé de Bogotá
Linton, R. (1967), *Cultura y personalidad*, Fondo de Cultura Económica, México
Linz, J., García de Enterría, E., dirs (1984), *España, un presente para un futuro*, Instituto de Estudios Económicos, Madrid
Lipovetsky, G. (1994), *El Crepúsculo del deber. La Ética Indolora de Los Nuevos Tiempos democráticos*, Anagrama, Barcelona
Lipset, S., Smelser, N. (1961), *Sociology*, Prentice Hall, New Jersey
López de Lucio, R. (1993), *Ciudad y urbanismo a finales del siglo XX*, Universitat de Valencia, Valencia
Lorenzo F. (1987), *Apuntes de Estructura Social de España*, Universidad Pontificia de Salamanca, Madrid
Lourau, R. (1977), *Le Gai savoir des sociologues*, Union Générale d'Editions, Paris
Lucas, A. (1982), *Introducción a la Sociología*, Eunsa, Pamplona (2ª ed.)
Lucas, A. (1992), *Razón y sociedad. Temas de Sociología*, Ibérico Europea de Ediciones, Madrid
Lucas, A. ed. (1995), *Sociología para la empresa*, McGraw-Hill, Madrid
Lukes, S. (1975), *El individualismo*, Península, Barcelona
Lyder, D. (1998), *Sociological Practice: Linking Theory and Social Research*, Sage, Londres
Macionis, J.J. (1995), *Sociology*, Prentice Hall, Englewood Cliffs (5ª ed.)
Macionis. J.J., Plummer, K. (1999), *Sociología*, Prentice Hall, Madrid
Macorra, L., Brandao, C. (2000), *La economía ibérica: una fértil apuesta de futuro*. Gabinete de Iniciativas Transfronterizas, Mérida
Maestre, J. (1973), *La pobreza en las grandes ciudades*, Salvat, Barcelona
Maffesoli, M. (1990), *El tiempo de las tribus*, Icaria, Barcelona
Mair, L. (1988), *Introducción a la Antropología Social*, Alianza Editorial, Madrid
Mairet, Ph. (1957), *Pioneer of Sociology. The life and letters of Patrick Geddes*, Lund Humphries, Londres
Malinowki, B. (1984), *Una teoría científica de la cultura*, Sarpe, Madrid
Maravall, J.Mª (1972), *La Sociología de la posible*, Siglo XXI, Madrid
Marcuse, H. (1967), *Eros y civilización*, Joaquín Mortiz, México
Marcuse, H. (1968), *El hombre unidimensional*, Seix Barral, Barcelona

Marcuse, H. (1971), *La agresividad en la sociedad industrial avanzada*, Alianza Editorial, Madrid
Margolis, H. (1982), *Selfishness, Altruism and Rationality. A Theory od Social Choice*, The University of Chicago Press, Chicago
Martin, C., Zarapuz, L. (2000), *Empleo y discriminación salarial en España. Una análisis desde la perspectiva de género*, Comisiones Obreras, Madrid
Martin, E., ed. (1993), *Textos de Sociología de la Familia: una lectura de los clásicos*, Rialp, Madrid
Martin, J. (1985), *La sociedad telemática. El desafío del mañana*, Paidós, Buenos Aires
Martin-Barbero, J. (1998), 'La globalización desde una perspectiva cultural', **Letra Internacional**, 58, pp. 13-17
Martin, J. (1980), *La sociedad interconectada*; Tecnos, Madrid
Martinez, A. (2000), '¿Cómo configuran los españoles su vestuario?', **Revista Internaciona de Sociología**, 25, pp. 77-98
Martínez, G. (1942), *El libro de la mujer española*, Ediciones Stvdivm de Cultura, Madrid
Martínez, S., Requena, A. (1986), *Dinámica de sistemas*, Alianza Editorial, Madrid (2 tomos)
Marx, K. (1968), *Manuscritos económico-filosóficos de 1844*, Grijalbo, México
Marx, K. (1968b), *Trabajo, asalariado y capital*, Ricardo Aguilera, Madrid
Marx, K. (1969), *La ideologia alemanya*, Edicions 62, Barcelona
Marx, G. (1969), *Protest and Prejudice: A Study of Belief in the Black Community*, Harper & Row, Nueva York
Marx, G. (1981), 'Ironies Of Social Control: Authorities As Contributors To Deviance Through Escalation, Nonenforcement And Covert Facilitation', **Social Problems**, Vol. 28, Núm. 3, pp. 221-246
Mattelart, A. (1993), *La comunicación-mundo. Historia de las ideas y de las estrategias*, Fundesco, Madrid
Mattelart, A., Mattelart, M. (1987), *Pensar sobre los medios Comunicación Y crítica social*, Fundesco, Madrid
Matza. D. (1981), *El proceso de desviación*, Taurus, Madrid
Mayntz, R. ed. (1975), *Introducción a los métodos de la sociología empírica*, Alianza, Madrid
Mc Iver, R.M., Page, Ch.H. (1969), *Sociología*, Tecnos, Madrid
McKenzie, E. (1994), *Privatopia*, Yale University Press, New Haven
McKenzie, R.B., Tullok, G. (1980), *La nueva frontera de la economía*, Espasa-Calpe, Madrid
McNeil, E. (1975), *La naturaleza del conflicto humano*, Fondo de Cultura Económica, México
Mead, M. (1985), *Adolescencia, sexo y cultura en Samoa*, Planeta-Agostini, Barcelona
Mead, M. (1994), *Sexo y temperamento*, Altaya, Barcelona
Mendras, H. (1968), *Elementos de Sociología*, Ediciones de Cultura Popular, Barcelona
Merrill, F.E. (1967), *Introducción a la Sociología*, Aguilar, Madrid
Merton, R.K. (1957), *Social Theory and Social Structure*, Free Press, Glencoe (*Teoría social y estructura social*, FCE, México, 1964)
Merton, R.K. (1980), *La ambivalencia sociológica y otros ensayos*, Espasa-Calpe, Madrid
Merton, R.K., Nisbet, R. (1961), *Contemporary Social Problems*, Harcourt, Brace and World, Nueva York
Messner, S., Rosenfeld, R. (1993), *Crime and the American Dream*, Wadsworth Publishing, Belmont
Meyer, H-D. (2000), 'Tasta formation in pluralistic societies. The role of rethorics and institutions', **International Sociology**, Vol. 15 (1), pp. 33-56
Milkman, R. (1997), *Farewell to the Factory. Auto workers in the late twentieth century*, University of California Press, Berkeley

Mitchel, W.J. (1995), *City of bits*, MIT,URL:
http://www-mitpress.mit.edu:80/City_of_Bits/index.html
Moles, A. , Rohmer, E. (1990), *Psicología del espacio*, Círculo de Lectores, Barcelona
Montagu, A. (1993), *Qué es el hombre*, Paidós, Barcelona
Moore, W.E. (1972), *Cambio social*, UTEHA, México
Morales, J., Abad, L. (1988), *Introducción a la sociología*, Tecnos, Madrid
Morán, M.L. (1987), 'Introducción a la figura y la obra de Pareto', en V.Pareto, *Escritos sociológicos*, Alianza, Madrid, pp. 9-54
Moreno, L. (1990), 'Las fuerzas políticas españolas' en Giner, *España, sociedad y política*, pp. 285-314
Morgan, D.H.J. (1996), *Family Connections. An Introduction to Family Studies*, Polity Press/Blackwell, Cambridge
Mottez, B. (1972), *La Sociología industrial*, Oikos-Tau, Barcelona
Mouzelis, N. (1975), *Organización y burocracia*, Península, Barcelona
Moya, C. (1970), *Sociología y sociologías*, Siglo XXI, Madrid
Moya, C. (1972), *Burocracia y sociedad industrial*, Cuadernos para el Diálogo, Madrid
Moya, C. (1982), *Teoría sociológica*, Taurus, Madrid
Mumford, L. (1992), *Técnica y civilización*, Alianza Editorial, Madrid
Münch, R. (1990), 'Teoría parsoniana actual: en busca de una nueva síntesis', en Giddens y Turner, *La teoría social hoy*, pp. 155-204
Muné, F. (1971), *Grupos, masas y sociedades. Introducción sistemática a la Sociología general y especial*, Hispano-Europea, Barcelona
Murdock, G. (1949), *Social Structure*, MacMillan, Nueva York
Nagel, E. (1961), *The structure of the Science*, Harcourt, Brace and World, Nueva York
Neüsuss, A. (1970), *Utopia*, Barral, Barcelona
Naisbitt, J., Aburdene, P. (1990), *Megatrends*, Plaza & Janés /Cambio16, Barcelona
Namer, G. (1980), *Maquiavelo o los orígenes de la sociología del conocimiento*, Península, Barcelona
Negroponte, N. (1995), *El mundo digital*, Ediciones B, Barcelona
Nemesio, R. (2000), *Colaboración y conflicto. Sociología de las organizaciones*, Tirant lo Blanch, Barcelona
Nieto, A. (1988), *La organización del desgobierno*, Ariel, Barcelona
Nisbet, R. (1975), *Introducción a la Sociología. El vínculo social*, Vicens Vives, Barcelona
Nisbet, R. (1979), *La Sociología como forma de arte*, Espasa Calpe, Madrid
Nisbet, R. et al, (1979b), *Cambio social*, Alianza Editorial, Madrid
Nora, S., Minc, A. (1983), *La informatización de la sociedad*, Fondo de Cultura Económica, Madrid
OCDE (1990a), *de La Pirámide Al Pilar de La Población*, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, Madrid
OCDE (1990b), *Políticas de Mercado de Trabajo En Los Noventa*, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, Madrid, 1990
Offe, C. (1988), *Partidos políticos y nuevos movimientos sociales*, Sistema, Madrid
Ogburn, W.F., Ninkoff, M. (1966), *Sociología*, Aguilar, Madrid
Ortega, F. , comp. (1989), *Manual de Sociología de la Educación*, Visor, Madrid
Ortega, F. , coord. (1996), *Fundamentos de Sociología*, Síntesis, Madrid
Pahl, R.E. (1979), 'Sociología', en Barker, P., *Las ciencias sociales hoy*, op.cit., pp. 48-62
Pareto, V. (1987), *Escritos sociológicos*, Alianza Editorial, Madrid
Pardo, M. , coord. (1999) *Sociología y Medio Ambiente. Estado de la cuestión*, Fundación Fernando de los Ríos/Universidad Pública de Navarra/Foro Formación Ediciones, Madrid
Park, R.E. [1923](1973), 'Life History', **American Journal of Sociology**, 79: 251-260

Park, R.E., Burgess, E.W. (1984), *The city*, The University of Chicago Press, Chicago
Parsons, T. (1967), *Ensayos de teoría sociológica*, Paidós, Buenos Aires
Parsons, T. (1984), *El sistema social*, Alianza Editorial, Madrid
Parsons, T., Smelser, N. (1956), *Economy and Society*, The Free Press, Nueva York
Pastor, G. (1988), *Sociología de La Familia*, Sígueme, Salamanca
Pernas, B., Olza, J., Román, M., Ligero, J.A. (2000), *El alcance del acoso sexual en España*, Comisiones Obreras, Madrid
Peixoto, J. (1993), *Da Quebra À Retoma Da Fecundidade Nas Sociedades Europeias*, Análise Social, 120, Lisboa, Pp.145-161
Peña, D., Romo, J. (1997), *Introducción a la estadística para las ciencias sociales*, McGraw Hill, Madrid
Pérez, J., Schoenherr, R. (1990), 'La religión organizada en España', en Giner, *España, sociedad y política*, pp. 449-471
Pérez, V. (1980), *Introducción a la sociología*, Alianza Editorial, Madrid
Pérez Adán, J. (1997), *Sociología. Concepto y usos*, Eunsa, Pamplona
Pérez Yruela, M. (1990), 'La sociedad rural', en Giner, *España, sociedad y política*, pp. 199-243
Périer, Ph. (1960), 'Un movimiento más que centenario: La Escuela de Le Play', **Internacional Social Science Journal**, Vol.XII, Nº.1
Peroulli, P. (1995), *Atlas metropolitano: el cambio social en las grandes ciudades*, Alianza Editorial, Madrid
Perroux, F. (1960), *Economie et societé*, PUF, Paris
Perry, J.A., Perry, E.K. (1993), *The Social Web. An Introduction to Sociology*, HarperCollins, Nueva York
Phillips, B. (1982), *Sociología. Del concepto a la práctica*, McGraw Hill, México
Phippips, D.C. (1976), *Holistic Thought in Social Science*, Stanford University Press, Stanford
Piaget, J. (1974), *El estructuralismo*, Oikos-Tau, Barcelona
Picó, J., Sanchís, E. (1996), *Sociología y Sociedad*, Tecnos, Madrid
Pohlman, E., Ed.(1973), *Population: A Clash Of Prophets*, The New American Library, Nueva york
Polanyi, K. (1989), *La gran transformación*, La Piqueta, Madrid
Popeone, D. (1993), *Sociology*, Prentice-Hall, Englewoods Cliffs
Popper, K. (1944), *The poverty of historicism*, Rouledge & Kegan Paul, Londres
Popper, K. (1977), *La lógica del descubrimiento científico*, Tecnos, Madrid
Popper, K. (1992), *La sociedad abierta y sus enemigos*, Planeta Agostini, Barcelona (edición también en Paidós)
Porta, D. della (1996), 'Los actores de la corrupción', **Revista Internacional de Ciencias Sociales**, URL:
http://www.unesco.org/issj/rics149/titlepage149.htm
Potas, I., Vining, A., y Wilson, P. (1990) *Young People and Crime: Costs and Prevention*, Australian Institute of Criminology, Canberra
Pressat, R. (1977), *Introducción a la demografía*, Ariel, Barcelona
Pressat, R. (1985), *El análisis demográfico*, Fondo de Cultura Económica, México
Programa 2000 (1988), *La sociedad española en transformación. Escenarios para el año 2000*, Siglo XXI/Fundación Pablo Iglesias, Madrid
Puyol, R., ed. (1997), *Dinámica de la población en España: cambios demográficos en el último cuarto del siglo XX*, Síntesis, Madrid
Radcliffe-Brown, A. R. (1962), *Structure and Function in Primitive Society*, Cohen & West, Londres
Radford, J. (1998), *Violence against women: Comparative legal study of the situation in*

Council of Europe Member States, Consejo de Europa, Doc. EG (98), Estrasburgo
Radls, R. (1996), *Sociología crítica: perspectivas actuales*, Síntesis, Madrid
Ramírez, A. (1998), *Migraciones, género e Islam. Mujeres marroquíes en España*, Agencia Española de Cooperación Internacional, Madrid
Ramos, R. (1990), *Cronos dividido. Uso del tiempo y desigualdad entre hombres y mujeres en España*, Instituto de la Mujer, Madrid
Ramos, R. (1997), "Nota sobre la sociología del tiempo en España", **Revista Internacional de Sociología** 18, pp. 219-231
Raso, Martin, Clavero, (1987), *Estadística básica para Ciencias Sociales*, Ariel, Barcelona
Reher, D. (1997), *La familia en España: pasado y presente*, Alianza Editorial, Madrid
Reich, W. (1978), *Escucha, pequeño hombrecito*, Síntesis/Trazo, Barcelona
Reiman, J. (1998), *Rich Get Richer and the Poor Get Prison, The: Ideology, Class, and Criminal Justice* , American University, Washington DC
Reinares, F. (1990), 'Sociogénesis y evolución del terrorismo en España', en Giner, *España, sociedad y política*, pp. 353-396
Reisman, D., Glazer, N., Denney, R. (1955), *The lonely crowd*, Doubleday Anchor Books, Nueva York
Requena, M. (1990), 'Hogares y Familias En La España de Los Ochenta: El Caso de La Comunidad de Madrid', **REIS**, 51, pp. 53-78
Requena, M. (1993), 'Formas de Familia En La España Contemporánea', En Garrido y Gil, *Estrategias Familiares*, Op.cit. Pp.249-270
Requena, M. (1999), 'Pautas contemporáneas de evolución de los hogares en España', **Revista Internacional de Sociología**, 22, pp. 33-65.
Rex, J. (1985), *El conflicto social*, Siglo XXI, Madrid
Rifkin, J (1996), *El fin del trabajo*, Paidós, Barcelona
Rifkin, J. (2000), *La era del acceso*, Paidós, Barcelona
Reyes, R. ed. (1988) *Terminología Científico-Social. Aproximación crítica*, Anthropos, Barcelona
Ritzer, G. (1993), *Teoría sociológica contemporánea*, McGraw-Hill, Madrid
Ritzer, G. (1996), *La mcdonalización de la sociedad: un análisis de la racionalización de la cida cotidiana*, Ariel, Barcelona
Robertson, R., Haque, H. (1998), 'Discourses of Globalization. Preliminary considerations', **International Sociology**, Vol. 13(1), pp. 25-40
Rocher, G. (1990), *Introducción a la Sociología General*, Herder, Barcelona (11ª ed.)
Rodriguez, L. (1988), 'El desarrollo de la teoría sociológica', en Del Campo, *Tratado de Sociología*, Vol. I, pp. 19-61
Rodriguez, D., Arnold, M. (1992), *Sociedad y teoría de sistemas*, Editorial Universitaria, Santiago de Chile
Rogers, E.M., Svenning, L. (1973), *La modernización entre los campesinos*, Fondo de Cultura Económica, México
Roldán, H. (1999), 'Concepto y alcance de la delincuencia oficial', **Revista Internacional de Sociología**, 23, pp. 31-60
Rotger, J.M. (1990) *Sociologia de l'educatió*, Eumo, Barcelona
Roussel, L. (1980), 'Marriages et divorces. Contribution á un analyse systematique des modèles matrimoniaux', **Population**, Noviembre-Diciembre, pp. 1025-1040
Ruano, J. (1997), 'La predicción y la teoría del caos', **Investigación y Marketing**, Nº 56
Ruiz, J.I., ed. (1985), *Violencia y ansiedad en el País Vasco*, Ttarttalo, Bilbao
Ruiz, J.I., Ispizúa, M.A. (1989), *La descodificación de la vida cotidiana. Métodos de sociología cuantitativa*, Deusto, Bilbao
Runcima, W.G. (1966), *Ensayos: sociología y política*, Fondo de Cultura Económica, México

Russel Hochschild, A. (1983), *The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling*, University of California Press, Berkeley

Saavedra, L. (1991), *El pensamiento sociológico español*, Taurus, Madrid

Sáez, C. (1994), *Mujeres y mercado de trabajo. Las discriminaciones directas e indirectas*, Consejo Económico y Social, Madrid

Sahlins, M. (1990), *Uso y abuso de la biología*, Siglo XXI, Madrid

Saint-Simon, H. de (1965), *La psychologie Sociale*, 'Oeuvres Choisies', Ed. de Gurvitch, Paris

Salcedo, D. (1994), *Elección social y desigualdad económica*, Anthropos-Universidad Autónoma Metropolitana, Barcelona

Salcedo, J. (1990), 'La España urbana', en Giner, *España, sociedad y política*, pp. 243-258

Sanchez, J., Ramos, F. (1982), *La Vejez y Sus Mitos*, Salvat, Barcelona

Sánchez, J., Uña, O. (1996), *La Sociología. Textos fundamentales*, Ediciones Libertarias, Madrid

Sanchís, E. , comp.(1988), *La otra economía. Trabajo negro y sector informal*, Institució Valenciá d'Estudis i Investigació, Valencia

Sanchís, E. (1991), *De la escuela al paro*, Siglo XXI, Madrid

Santos, J.A. (1995), *Sociología del trabajo*, Tirant lo Blanch, Valencia

Sarrible, G. (1987), *Posibles Influencias de La Migración En Los Cambios de La Fecundidad*, En Reis, Nº 37, Madrid, Pp. 91-111

Savage, M., Warde, A. (1993), *Urban sociology, capitalism and modernity*, MacMillan, Londres

Sauvy, A. (1959), *La Montée des Jeunes*, Calman-levy, Paris

Sauvy, A. (1960), *La población, sus movimientos, sus leyes*, Eudeba, Buenos Aires

Sauvy, A. (1962), *La naturaleza social*, Taurus, Madrid

Sauvy, A. (1971), *La Rebelión de Los Jóvenes*, Dopesa, Barcelona

Sauvy, A. (1973), *¿Crecimiento cero?*, Dopesa, Barcelona

Sauvy, A. (1985), *El Trabajo Negro y La Economía de Mañana*, Ed. Planeta, Barcelona

Scanzoni, J. (1972), *Sexual Bargaining: Power Politics in the American Marriage*, Prentice Hall, Englewood Cliffs

Schaefer, R.T., Lamm, R.P. (1992), *Sociology*, McGraw-Hill, Nueva York

Schäfers, B., ed. (1980), *Introducción a la sociología de grupos*, Herder, Barcelona

Scheneider, J., Hacker, s. (1977), "Sex Role Imagery and the Use of the Generic 'Man' in Introductory Texts: A case in the Sociology of Sociology", **American Sociologist**, 8 (Febrero), pp. 12-18

Schmidt-Relenberg, N. (1976), *Sociología y urbanismo*, IEAL, Madrid

Schneider J. W., Kitsuse J. I., eds. (1984), *Studies in the Sociology of Social Problems* Ablex, Norwood

Scientific American (1967), *La ciudad*, Alianza Editorial, Madrid

Scribano, A. (2000), 'La investigación social en América latina', **Cinta de Moebio**, 9, URL: http://rehue.csociales.uchile.cl/publicaciones/moebio/09/frames09.htm

Sen, A. (1985), *Commodities and Capabilities*, North Holland, Amsterdam

Sen, A. (1995), *Nuevo examen de la desigualdad*, Alianza Editorial, Madrid

Sennett, R. (1990), *The Conscience of the Eye. The design and Social Life of Cities*, W.W. Norton & Company, Nueva York

Serrano, R. (2000), 'Estrategias adaptativas del sindicalismo español', **Revista Internacional de Sociología**, 25, pp. 21-45

Shikun, E. (2000), 'Timeless Moral Imperatives in Causal Analysis of Social Functioning', **Electronic Journal of Sociology**, Vol.5, Nº 1, URL: http://www.sociology.org/

Shils, E. (1971), *Génesis de la sociología contemporánea*, Seminarios y Ediciones, Madrid

Sierra Bravro, R. (1998), *Técnicas de investigación social*, Paraninfo, Madrid (11ª ed.)

Sills, D.L., dir. (1974), *Enciclopedia internacional de Ciencias Sociales*, Aguilar, Madrid
Simmel, G. (1978), 'Las grandes ciudades y la vida intelectual', **Discusión**, 2, pp. 11-24
Simmel, G. (1986), *Sociología. Estudios sobre las formas de socialización*, Alianza Editorial, Madrid (2 tomos)
Simon, J. (1995), *Scarcity or Abundance? A Debate on the Environment*, University of Maryland, URL:
http://www.inform.umd.edu/EdRes/Colleges/BMGT/.Faculty/JSimon/
Simon, R.J., Scherer, J. (1999), 'What Matters in Sociology?', **Social Inquiry**, Vol. 69, Nº 2, pp. 296-302
Simon, D. R. (1999), *Elite Deviance*, Allyn & Bacon, Needham Heights, MA
Simon, D. R., Hagan, F. E. (1999), *White-collar Deviance*, Allyn & Bacon, Needham Heights, MA
Skolnick, J.K. (1996), 'Passions of Crime', **The American Prospect on line**, 25, http://www.prospect.org/archives/25/25skol.html
Smelser, N. ed. (1970), *Sociología*, Foessa, Madrid
Smelser, N. (1997), *Problematics of Sociology*, University of California Press, Berkeley
Smith, D.E. (1987), *The everyday World As Problematic: A Feminist Sociology of Knowledge*, Northeastern University Press, Boston
Smith, D.E. (1990), *Texts, Facts, and Feminity: Exploring the Relations of Ruling*, Routledge, Nueva York
Sokal, A., Brickmont, J. (1997), *Imposture Intellectueles*, OdilleJacob, Paris
Solé, C. (1994), *Discriminación racial en el mercado de trabajo*, Consejo Económico y Social, Madrid
Solsona, M., Treviño, R. (1990)/ Centre D'estudis demografics, *Estructuras Familiares En España*, Ministerio de Asuntos Sociales/instituto de La Mujer, Madrid
Sombart, W. (1979), *Lujo y capitalismo*, Alianza Editorial, Madrid
Sosa, N. (1998), 'Ecología y Medio Ambiente', en Alfredo Hernández, *Manual de Sociología*, pp. 657-685
Sosa, R. (2000), 'América Latina: ciencias sociales y sociología en el próximo siglo', **Revista ALAS**, 1, URL:
http://www.udec.cl/~alas/revista/ALAS-isacrac.htm
Spector, M., Kitsuse, J.I. (1987) *Constructing Social Problems*, Aldine de Gruyter, Hawthorne, NY
Spencer, H. (1984), *El individuo contra el Estado*, Orbis, Barcelona
Spilerman, S., Petersen, T. (1999), 'Organizational Structure, Determinants of Promotion, and Gender Difference in Attainment', **Social Science Reasearch**, 28, pp. 203-227
Stern, C. , comp. (1982), *La desigualdad social*, Sepsetentas Diana, México
Subirats, M. (1978), "Entorn de la discriminació sexista a l'escola", **Papers**, 9
Subirats, M., Brullet, c. (1988), *Rosa y Azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*, Instituto de la Mujer, Madrid
Subirats, M. (1994), 'Conquistar la igualdad: la coeducación hoy', **Revista Iberoamericana de Educación**, 6, URL:
http://campus-oei.org/oeivirt/rie06a02.htm
Sullerot. E. (1970), *Historia y Sociología del trabajo femenino*, Península, Barcelona
Sutherland, E.H. (1940), 'White-collar Criminatity', **American Sociological Review**, 5
Sutherland, E.H. (1993), *Ladrones profesionales*, La Piqueta, Madrid
Sztompka, P. (1993), *The Sociology of Social Change*, Blakwell, Oxford (hay edición española en Alianza Editorial)
Tannenbaum, F. (1938) *Crime and the Community. Columbia*, Columbia University Press, Columbia

Tapinos, G. (1988), *Elementos de demografía*, Espasa Calpe, Madrid
Tarde, G. (1986), *La opinión y la multitud*, Taurus, Madrid
Taylor, S.J., Bogdam, R. (1992), *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Paidós, Barcelona
Tejerina (1998), 'El poder de los símbolos. Identidad colectiva y movimiento etnolingüístico en el País Vasco', **REIS**, 88, pp. 75-107
Tepperman, L, Wilson, S.J. (1996), *Choices and chances. Sociology for every life*, Westview Press, Boulder
Tezanos, J.F. (1989), *La explicación sociológica: una introducción a la sociología*, UNED, Madrid
Tezanos, J.I. (1998), *Tendencias en exclusión social en las sociedades tecnológicas*, Fundación Sistema, Madrid
Thio, A. (1992), *Sociology: an introduction*, HarperCollins, Nueva York
Thompson, K. (1996), *Key Quotations in Sociology*, Routledge, Londres
Thompson, K., Tunstall, J. eds. (1976), *Sociological Perspectives*, Penguin/Open University, Londres
Thorne, B. Luria, Z. (1986), 'Sexuality and Gender in Children's Daily Worlds', **Social Problems**, Vol. 33, Nº 3, pp.176-190
Thrasher, F.M. (1936), *The Gang; A Study of 1313 Gangs in Chicago*, The University of Chicago Press, Chicago
Till, F.J. (1980), *Sexual harassment: A report on the sexual harassment of students*, National Advisory Council on Women's Educational Programs, Washington
Timasheff, N. (1974), *La teoría sociológica*, Fondo de Cultura Económica, México
Tobío, C., Fernández, J.A. (1999), 'Monoparentalidad, trabajo y familia', **Revista Internacional de Sociología**, 22, pp. 67-97.
Toffler, A. (1971), *El Shock del Futuro*, Plaza & Janés, Barcelona
Toffler, A. (1980), *La Tercera Ola*, Plaza y Janés, Barcelona
Toffler, A. (1983), *Avances y Premisas*, Plaza & Janés, Barcelona
Toffler, A. (1990), *Powershift*, Plaza & Janés, Barcelona
Tönnies, F. (1979), *Comunidad y asociación*, Península, Barcelona
Tönnies, F. (1987), *Principios de Sociología*, Fondo de Cultura Económica, México
Trefil, J. (1992), *1.001 cosas que todo el mundo debería saber sobre la ciencia*, RBA, Barcelona
Trejo, R. (1994), *La nueva alfombra mágica*, Fundesco, Madrid. También está disponible en la red: http://www.etcetera.com.mx/libro/alfombra.htm
Turaine, A. (1999), 'Iguales y diferentes', en UNESCO, *Informe Mundial sobre la Cultura*, Capítulo 2, URL:
http://www.crim.unam.mx/cultura/informe/Cap.2.A.T.htm
UNESCO (1999), *Informe Mundial sobre la Cultura*, UNESCO, Paris (aunque la UNESCO no lo ofrece en libre disposición, puede consultarse íntegro en la Universidad Autónoma de México, URL:
http://www.crim.unam.mx/cultura/informe/default.htm)
Ungers, L, Ungers, O.M.. (1972), *Comunas en el nuevo mundo: 1740-1971*, A. redondo Editor, Barcelona
Vacca, R. (1972), *El medioevo que está a nuestras puertas*, Alfa Argentina, Buenos Aires
Vacca, R. (1976), *La muerte de megalópolis*, Editora Nacional, Madrid
Vacca, R. (1987), *El nuevo Renacimiento. Un estudio de prospectiva de las nuevas tecnologías que transformarán nuestro futuro*, Versal, Barcelona
Valle, N., Hiriart, B., Amado, A.Mª (s/f), *El ABC de un periodismo no sexista*, Fempress, URL: http://www.fempress.cl/ABC/indice.html

Valles, M., Cea, Mª.A. (1994), *Nuevas Pautas de Soltería y de Acceso A La Vivienda Independiente...*Economía y Sociedad, Nº 10, Pp.83-102
Varela, J., Alvarez-Uría, F. (1992), *Sujetos frágiles. Ensayos de sociología de la desviación*, Fondo de Cultura Económica/Paideia, Madrid
Veblen, T. (1971), *Teoría de la clase ociosa*, Fondo de Cultura Económica, México
Verdú, V., ed. (1992), *Nuevos amores, nuevas familias*, Tusquets, Barcelona
Vidal-Beneyto, J., ed. (1991), *España a debate*, Tecnos, Madrid
Wallace, R. E., ed. (1989), *Feminism and Sociological Theory*, Sage, Newbury Park
Wallace, R. E. ed. (1994), *Gender and the Academic Experience: Berkeley Women Sociologists*, University of Nebraska Press
Wallace, R.A., Wolf, A. (1999), *Contemporary Sociological Theory. Expanding the Classical Tradition*, Prentice Hall, New Jersey (5ª ed.)
Wallerstein, I. (1988), *El capitalismo histórico*, Siglo XXI, Madrid
Wallerstein, I. (1990), 'Análisis de los sistemas mundiales', en Giddens, A. y Turner, J., eds. *La teoría social, hoy*, pp. 398-417
Watson, T. (1994), *Trabajo y sociedad*, Hacer, Barcelona
Weber, M. (1971), *Sobre la teoría de las ciencias sociales*, Península, Barcelona
Weber, M. (1971b), 'Social Action and Social Relationship', en Thompson, Tunstall, eds., *Sociological perspectives*, pp. 128-144
Weber, M. (1975), *El político y el científico*, Alianza Editorial, Madrid
Weber, M. (1985), *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*, Orbis, Barcelona (hay edición en editorial Península)
Weber, M. (1985b), *Ensayos de Sociología contemporánea*, Planeta-Agostini, Barcelona (2 tomos) (hay edición anterior en ed. Martinez Roca)
Weber, M. (1987), *La ciudad*, La Piqueta, Madrid
Weber, M. (1987b), *Ensayos sobre sociología de la religión*, Taurus, Madrid
Weeks, J.R. (1990), *Sociología de la población. Introducción a los conceptos y cuestiones básicas*, Alianza Editorial, Madrid
Wellman, B., Salaff, J., Dimitrova, D., Garton, L., Gulia, M., Haythornthwaite, C. (1996), 'Computer networks as social networks: collaborative work, telework, and virtual community', **Annual Review of Sociology**, 22, pp. 213-238
Wheeler, S. ((1970), 'Conducta desviada', en Smelser, *Sociología*, op.cit., pp. 743-800
Whyte, W.F. (1943), *Street Corner Society*, The University of Chicago Press, Chicago
Wilson, E.O. (1975), *Sociobiology: The New Synthesis*, The Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge
Wirth, L. (1984), 'A bibliography of the urban community', en Park & Burgess, op.cit. pp. 161-228
Wolf, M. (1994), *Sociologías de la vida cotidiana*, Cátedra, Madrid
Wolfe. A. (1993), *The Human Difference. Animals, computers and the necessity of Social Science*, University of California Press, Berkeley
Wolff, W. (1973), *Introducción a la Psicología*, Fondo de Cultura Económica, México (13ª reimpresión)
Wright Mills, C. (1957), *La élite del poder*, Fondo de Cultura Económica, México
Wright Mills, C. (1973), *White-collar. Las clases medias en Norteamérica*, Aguilar, Madrid
Wright Mills, Ch. (1987), *La imaginación sociológica*, Fondo de Cultura Económica, México, (12ª reimpresión)
Wrong, D.H. (1998), *The Modern Condition. Essays at Century's End*, Stanford University Press, Stanford
Yearley, S. (1992), *A causa verde. Uma sociologia das questiöes ecológicas*, Celta, Oeiras
Yearley, S. (1996), *Sociology, Environmentalism, Globalization*, Sage, Londres

Yuval-Davis, N. (1997), *Gender and Nation*, Sage, Londres
Yuval-Davis, N. (s/f), 'Gender, Ethnicity Race and Class Theorizing Social Divisions', **E-quality**, Den Haag, URL: http://www.e-quality.nl/koppelge/nira.html
Zamora, F. (1994), *'La Nupcialidad En La Comunidad de Madrid'*, Economía y Sociedad, Nº 11, Pp. 111-130
Zweig, F. (1961), *The worker in an affluent society*, Heinemann, Londres